

Mentors en kinders se ervaring van 'n mentorprogram

Arina Coetzee

*Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes
vir die graad
Magister in Opvoedkundige Ondersteuning
in die Fakulteit Opvoedkunde
aan die
Universiteit van Stellenbosch*



Studieleier: Prof. Ronelle Carolissen

Desember 2012

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum: November 2012

OPSOMMING

Mentorskap is 'n konsep wat al jare lank deel is van die samelewing. Verskeie studies gedoen oor mentorskapprogramme en die effek daarvan op jeug is reeds gedoen. Min navorsing is egter al gedoen oor hoe kinders en mentors hierdie mentorprogramme ervaar. Die huidige studie is onderneem om ondersoek in te stel na mentors en kinders se ervaring van 'n mentorprogram, spesifiek in Cloetesville, om sodoende die gaping in die literatuur aan te spreek. Kwalitatiewe navorsing is gedoen om hierdie ervarings te ondersoek en deelnemende aksienavorsing is gebruik om die deelnemers in groter mate by die navorsing te betrek. Data is ingesamel deur tekeninge en individuele onderhoude met die mentors en kinders onderskeidelik.

Drie hooftemas vir beide die mentor en kinders het deur die data-analiseproses na vore gekom, naamlik intrapersoonlike, interpersoonlike en eksterne faktore. Die bevindinge het verskille sowel as ooreenkomste in mentors en kinders se ervaring van die mentorprogram aangedui. Beide die mentors en die kinders het hul verhouding op een van twee maniere ervaar. Die grootste verskil was mentors en kinders se siening omtrent die eksterne faktore. Mentors was meer bewus van die eksterne faktore wat hul ervaring beïnvloed as wat die kinders was. Die mentors was meer bewus van die tydsbeperkings, die plek waar mentorsessies plaasvind en die beskikbaarheid van speelgoed en ander hulpbronne. Kinders het die vriendskap as meer belangrik gesien as enige tasbare ding of meer tyd.

Hierdie studie het gepoog om die vraag oor hoe mentors en kinders 'n mentorprogram ervaar, te beantwoord. In hierdie proses het daar ook verskeie ander vrae na vore gekom. Hierdie studie kan daarom bydra tot verdere studies in hierdie rigting, veral in die Suid-Afrikaanse konteks waar daar bitter min inligting beskikbaar is oor mentorskap en, meer spesifiek, oor kinders se ervaring van mentorprogramme. Hierdie studie kan gebruik word om ondersoek in te stel na hoekom kinders so min bewustheid van die eksterne faktore oorgedra het en hoekom meer meisies as seuns aan die mentorprogram deelneem. Dit kan ook gebruik word om ondersoek in te stel na hoe kinders tussen 11 en 18 jaar so 'n program sal ervaar.

ABSTRACT

Mentorship is a concept that has been with us for many years. Much research has been done about the effects of mentoring programmes on youth, but very little research has been undertaken on how children and mentors experience mentoring programmes. This study aims to fill this gap in the literature. Qualitative research was done to explore the experiences of mentors and children in a particular mentoring programme. Participatory action research was used to include the participants in the research process. The data were gathered by using drawings and individual interviews with the children as well as the mentors.

Through the process of data analysis, three main themes were determined. These themes were intrapersonal factors, interpersonal factors and external factors. The findings showed similarities as well as differences in the experiences of the mentors and the children. The main similarity pertained to the two types of relationship identified by mentors and children. The two types of relationship can be defined as one of friendship and one of authority and respect. The biggest difference in experiences concerned the way in which mentors were much more aware of external factors and how it influenced their experience. Mentors were much more concerned about the amount of time available, the place where they met and games and toys that could be used. For the children, the external factors did not matter as much; they were more excited about the relationship itself.

This study aimed to answer the research question and the process brought several other questions to the attention. This study could be used as a reference in further studies about mentor programmes, especially in the South African context where very little research is available about mentor programmes and children's experiences of these programmes. More research can be done about why the children did not mention the external factors and what that indicates. The reason why more girls than boys participate in the mentor programme and how older children experience the programme could also be researched.

Hierdie tesis word opgedra aan al die kinders in die *Becoming Kids* mentorprogram wat my weer soos
'n kind leer lewe het.

DANKBETUIGINGS

- Eerstens dankie aan my Pappa God
- Al die deelnemers aan die studie
- Johan Viljoen en Nandi Myburgh van Straatlig
- My ouers vir hul liefde, ondersteuning, moed inpraat en proeflees
- My broer vir kos aanry, braai-aande, plek om te werk en omgee
- Dalene vir al haar geduld, ondersteuning, bemoediging en omgee. Ek kon nie vir 'n beter woonstelmaat vra nie
- My vriende wat altyd daar was om saam te gaan fietsry, 'n berg te gaan uitklim of een of ander avontuur aan te pak – dankie vir laat-aand koffiekuiers, vroegoggend ontbyt, saam lag, gesels, huil en net dat julle altyd daar is
- My M-klas wat my deur die laaste twee jaar ondersteun en aangemoedig het. – ek wens net die beste vir julle toe
- Professor Carolissen vir haar leiding

INHOUDSOPGAWE

Verklaring	ii
Opsomming	iii
Abstract	iv
Opdrag.....	v
Dankbetuigings.....	vi
Inhoudsopgawe	vii
Lys van tabelle.....	xi
Lys van figure	xi

Hoofstuk 1: Inleiding, motivering en doelstelling

1.1 Inleiding	1
1.2 Motivering	1
1.3 Agtergrond en beskrywing van die organisasie	3
1.4 Navorsingsmetodologie	5
1.4.1 Navorsingsontwerp	5
1.4.2 Kwalitatiewe navorsing	5
1.4.3 Paradigma	6
1.4.4 Deelnemende Aksienavorsing	6
1.4.5 Metodes	
1.4.5.1 Tekeninge	7
1.4.5.2 Fokusgroepe	7
1.4.5.3 Onderhoude	8
1.4.6 Teoretiese raamwerk	
1.4.6.1 Verbindingsteorie (<i>Attachment theory</i>)	9
1.4.6.2 Ekosistemiese benadering	10
1.4.6.3 Vygotsky se sosiale konstruktivisme	10
1.4.7 Betroubaarheid en geldigheid	10
1.5 Reflektiwiteit	11
1.6 Deelnemers aan die navorsing	11

1.6.1 Doelgerigte seleksie	11
1.6.2 Die deelnemers	12
1.7 Etiese oorwegings	12
1.8 Indeling van die studie	13

Hoofstuk 2: Literatuurstudie

2.1 Inleiding	14
2.2 Literatuuroorsig	14
2.3 Teoretiese raamwerk	15
2.3.1 Verbindingsteorie (<i>Attachment theory</i>)	16
2.3.2 Ekosistemiese benadering	18
2.3.3 Vygotsky se sosiale konstruktivisme	21
2.3.4 Definisies	23
2.3.4.1 Mentorskap	23
2.3.4.2 Hoë risiko-omstandighede	23
2.3.4.3 Mentorprogram	23
2.3.5 Mentorskap	24
2.3.6 Religieuse instelling in mentorskap	25
2.3.7 Voordele en nadele	25
2.3.8 Mentor verhoudings	27
2.3.8.1 Rede vir mentorskap	27
2.3.8.2 Tipes mentorskap	27
2.3.8.3 Tipes verhoudings	28
2.3.8.4 Rol van die mentor	29
2.3.8.5 Rol van die ouer in mentorskap	29
2.4 Samevatting	30

Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en -metodologie

3.1 Inleiding	31
3.2 Navorsingparadigma	31
3.3 Navorsingsontwerp	32

3.3.1 Kwalitatiewe navorsing	33
3.3.2 Navorsing strategie: Gegronde teorie (<i>Grounded theory</i>)	35
3.3.3 Deelnemende aksienavorsing	35
3.4 Metode	37
3.4.1 Seleksie van deelnemers	37
3.4.2 Deelnemers informasie	38
3.4.3 Metodes van data insameling	40
3.4.3.1 Tekeninge	42
3.4.3.2 Fokusgroepe	43
3.4.3.3 Onderhoude	43
3.4.4 Verandering in metodes	45
3.4.5 Analise van die data	46
3.5 Die rol van die navorser	46
3.6 Geldigheid en betroubaarheid van die studie	48
3.6.1 Geldigheid	48
3.6.2 Betroubaarheid	48
3.7 Etiek	49
3.8 Samevatting	51

Hoofstuk 4: Navorsingsbevindings en bespreking

4.1 Inleiding	52
4.2 Proses van data insameling	52
4.3 Data-analise en interpretasie	53
4.4 Bevindings en besprekings	54
4.4.1 Mentor	55
4.4.1.1 Intrapersoonlike faktore	55
4.4.1.2 Interpersoonlike faktore	61
4.4.1.3 Eksterne faktore	67
4.4.1.4 .Kindwees in Cloetesville	69
4.4.2 Kind	70
4.4.2.1 Intrapersoonlike faktore	70
4.4.2.2 Interpersoonlike faktore	77

4.4.2.3 Eksterne faktore	80
4.5 Samevatting	81

Hoofstuk 5: Opsomming, samevatting en slot

5.1 Beperkinge	83
5.1.1 Verdere deelname van die ouers	83
5.1.2 Tyd	83
5.1.3 Verteenwoordiging van mentors	84
5.1.4 Ouer kinders	84
5.1.5 Navorser en die studie	84
5.2 Implikasies	84
5.3 Aanbevelings	85
5.4 Samevatting	86
5.5 Persoonlike refleksie	87
5.6 Slot	87

Verwysings	88
------------------	----

Addendums

Addendum A: Straatlig toestemmingsbrief	96
Addendum B: Etiese klaring	97
Addendum C: Etiese vorm vir kinders	99
Addendum D: Etiese vorm vir ouers en mentors	101
Addendum E: Onderhoudsgids en Tekensessiegids	104
Addendum F: Voorbeeld van kodering	110

Lys van figure, tabelle en prente

Figure

Figuur 2.1: Bronfenbrenner se Ekosistemiese model

Figuur 2.2: Sone van Proksimale ontwikkeling (*Zone of Proximal Development [ZPD]*)

Figuur 4.1: Bio-ekologiese model soos aangepas vir mentor tans woonagtig in die Stellenbosch area

Figuur 4.2: Bio-ekologiese model soos aangepas vir kind in die Cloetesville area

Tabelle

Tabel 3.1: Deelnemerinligting

Tabel 4.1: Temas en subtemas

Tabel 4.2: Verwagtings van deelnemers

Tekeninge

Tekening 1: Rieta, Prent 2

Tekening 2: Greta, Prent 2

Tekening 3: Rieta, Prent 3

Hoofstuk 1

Inleiding

Mentors en kinders se ervaring van 'n mentorprogram

1.1 Inleiding

Mentorskap is nie 'n nuwe idee nie, maar een wat al jare lank bestaan. Die woord mentor kom van die ou mitologie. Odusseus se getroue vriend se naam was Mentor. Odusseus het sy seun, Telemachus, aan Mentor toevertrou toe hy vertrek het om in die Trojaanse Oorlog te veg. Sedert daardie tyd het die woord 'mentor' die betekenis van getroue, wyse en betroubare onderwyser en vriend (Dondero, 1997).

'n Mentor is gewoonlik 'n ouer persoon wat op 'n een-tot-een basis in verhouding tree met 'n ander persoon. 'n Mentor is 'n persoon wat omgee vir 'n ander persoon, wat raad gee en wat informasie en lewens ervaring deel, gewoonlik met iemand wat jonger is, en wat dit benodig (Dondero, 1997).

1.2 Motivering

Mentorprogramme vir die jeug is baie gewild in Amerika (Keating, Tomishima, Foster & Alessandri, 2002) en is vinnig besig om in Suid-Afrika in gewildheid toe te neem as intervensieprogram vir jeug in hoë risiko-omgewings en -omstandighede (Shelmerdine & Louw, 2008). 'n Jeug mentorprogram plaas klem op die verhouding tussen 'n minderjarige kind en 'n volwassene wat omgee (Keating *et al.*, 2002). Die meeste jeug mentorprogramme is gewoonlik bedoel vir kinders tussen ses en 18 jaar oud (Morrow & Styles, 1995; Keating *et al.*, 2002; Shelmerdine & Louw, 2008).

Mentors en kinders kom gewoonlik op 'n weeklikse basis saam (Keating *et al.*, 2002). Gedurende hierdie tyd neem beide die kind en mentor aktief deel deur speletjies, gesprekke, kunsaktiwiteite en huiswerk saam te doen. Die doel van die kontakssessies is om vriendskapsverhouding tussen die kind en die mentor te bou en te versterk (Morrow & Styles, 1995). Die positiewe rolmodelle wat die kinders gedurende hierdie tyd ervaar, het ook 'n positiewe impak op hulle (Werner, 1995), veral positiewe rolmodelle van mans. Die afwesigheid van positiewe manlike rolmodelle in Suid-Afrika, veral in armer gebiede, is goed gedokumenteerd in die literatuur (Swartz & Bhana, 2009).

Mentorskap is 'n intervensieprogram wat vinnig besig is om in Suid-Afrika net so gewild te word soos in Amerika (Shelmerdine & Louw, 2008). 'n Goeie voorbeeld van 'n jeug mentorskapprogram is *Big*

Brother, Big Sister wat in 1904 in Amerika begin is (*Big Brother Big Sister International*, 2007) en later, in 2001, ook na Suid-Afrika uitgebrei het (*Big Brother Big Sister South Africa*, n.d.). Big Brother Big Sister Suid-Afrika (BBBSSA) is nou al in vier provinsies in Suid-Afrika aktief en werk met kinders tussen die ouderdom van ses en 18 jaar (*Big Brother Big Sister South Africa*, n.d.).

Vir kinders is daar baie voordele verbonde aan die deelname in 'n mentorskapprogram. Die voordele sluit in dat jeug minder geneig is om middels te misbruik, stokkies te draai en gewelddadige gedrag te openbaar (Tierney, Grossman & Resch, 1995). 'n Verdere voordeel is dat dit belangrik is vir kinders en adolessente se ontwikkeling. Ouers en ander volwassenes speel gewoonlik 'n belangrike rol in elke kind se ontwikkeling op alle vlakke (Beam, Chen & Greenberger, 2002).

Soos kinders ouer word en hul tienerjare betree, vorm hulle hegte vriendskappe met hul portuurgroep en ander volwassenes (Beam et al., 2002). Dit is juis omdat kinders en adolessente op hierdie ontwikkelingsstadia by hegte vriendskapsbande kan baat vind dat mentorskapprogramme in hierdie ontwikkelingsstadia voordelig is (Rhodes, 1994). Sosiale instellings soos families, skole, kerke en die breër gemeenskap het vele kere die noodsaaklikheid van mentorskapprogramme gesien, maar het baie oor die laaste paar jaar verander. Die instellings wat altyd die jeug met volwasse ondersteuning en leiding gehelp het, het nie meer die kapasiteit en bronne om ondersteuning aan die jeug te bied nie (Tierney et al., 1995). Dit is daarom noodsaaklik dat ander bronne van ondersteuning en mentorskap nou nodig is.

Baie jeugdiges in ons samelewing het min stabiliteit in hul lewens weens persoonlike, familie en psigososiale omstandighede buite hul beheer. Die soort probleme sluit dikwels werkloosheid, geweld en armoede in wat direkte impakte op individuele families en kinders het (Barbarin & Richter, 1999; Parkes, 2007)

Alhoewel baie navorsing reeds oor die positiewe impak (Shelmerdine & Louw, 2008) en effektiwiteit van mentorprogramme gedoen is (Du Bois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002), is daar min navorsing oor die verhouding tussen jeugdiges en ander belangrike volwassenes in hul lewens (Beam et al., 2002). Die kinders wat by navorsing betrokke is, word selde gevra wat hul ervarings is (Ennew, 2003). Hierdie studie beoog daarom om hierdie gaping in die literatuur in die konteks van 'n nieregteringsorganisasie wat met kinders in mentorprogramme werk, te begin aanspreek.

Hierdie studie het daarom ondersoek ingestel na mentors en kinders wat deel is van die *Becoming Kids* jeug mentorprogram se ervaring van die program. Baie navorsing is al gedoen oor mentorprogramme (Morrow & Styles, 1995; Tierney, Grossman & Resh, 1995; Shelmerdine & Louw, 2008) en oor die impak van mentor programme op die jeug, (Morrow & Styles, 1995; Du Bois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002; Grossman & Rhodes, 2002; Rhodes, Grossman & Resch, 2000) maar min is gedoen oor hoe kinders die mentorprogram ervaar.

Die doel van die studie was dus om mentors en kinders se ervaring van 'n jeug mentorskap program in die Stellenbosch omgewing te kyk na en om ondersoek in te stel of insig in hierdie verhoudings kan help om aspekte van die implementering van die program te verfyn.

Die hoof navorsingsvraag wat in hierdie studie ondersoek word, is soos volg: Wat kan ons leer oor jeug mentorskap programme na aanleiding van mentors en kinders se ervarings in 'n jeug mentorskap program. Uit die hoof navorsingsvraag kon die volgende subvrae geformuleer word:

- Wat is die mentors se ervaring van die jeug mentorskap program?
- Wat is die kinders se ervaring van die jeug mentorskap program?

1.3 Agtergrond en beskrywing van die organisasie

Straatlig is 'n nieregeringsorganisasie (NRO) wat poog om 'n positiewe familie-atmosfeer te skep waardeur mense geestelike en emosionele welsyn mag bereik en gehelp word om met behulp van berading selfstandig en onafhanklik te word (CRUX Studentebediening, 2011).

In 2007 het Straatlig besef dat die meeste volwassenes met wie hulle te doen kry kinders het wat direk deur hul ouers/voogde se omstandighede geraak word. Hierdie kinders het min of geen positiewe rolmodelle in hul lewens nie, is in hoë risiko-omstandighede of toon hoë risiko-gedrag. Straatlig het toe begin om een maal per week tyd met die kinders deur te bring deur speletjies te speel, op uitstappies te gaan, nuwe vaardighede aan te leer en sport te speel. Daar is egter gou besef dat een maal per week in 'n groot groep nie voldoende is nie. Die tyd was te min om betekenisvolle verhoudings te bou en te min volwassenes was betrokke. Straatlig het toe 'n meer intensiewe program begin – die jeug mentor program wat hulle die *Becoming Kids* jeug mentorprogram noem. Die *Becoming Kids* jeug mentorprogram bevorder mentorskap deur aan volwassenes en kinders ruimte te gee om betekenisvolle verhoudings te bou.

Die naam *Becoming Kids* is drievoudig. Die eerste betekenis het 'n Bybelse verwysing; "Laat staan die kindertjies en moet hulle nie verhinder om na My toe te kom nie, want die koninkryk van die hemel is juis vir mense soos hulle" (Matteus 19:14). Die tweede betekenis wys op die kwesbaarheid van die kinders. Hulle ervaar dikwels sulke moeilike omstandighede dat die *Becoming Kids*-program een van die min geleenthede bied waar hulle net kinders kan wees. Die laaste betekenis behels dat die mentors kindwees tot 'n mate herontdek deur weer te leer speel, die onmoontlike te glo en die wêreld deur kinderoë te sien.

Kinders wat aan die program deelneem word op verskeie maniere geïdentifiseer. Sommige kinders is dié van volwassenes met wie Straatlig 'n pad stap, ander is in Jeug Uitreik (YO) of in pleegsorg. Kinders word deur Straatlig self geïdentifiseer, deur maatskaplike werkers of deur personeel by Jeug Uitreik. Kinders mag slegs met skriftelike toestemming van hul ouers of voogde aan die *Becoming Kids*-program deelneem.

Die kinders wat aan die *Becoming Kids*-program deelneem, is tussen die ouderdom van vyf en 18 jaar oud. Die mentors is tussen die ouderdom van 19 jaar en 60 jaar. Die mentors is studente, jong werkendes en afgetrede volwassenes. Tans neem 24 kinders en 22 mentors aan die *Becoming Kids*-mentorprogram deel. Elke mentor het een kind met wie 'n verhouding opgebou word, behalwe vir twee van die mentors wat elkeen twee kinders het vir wie hulle mentor.

Mentors ondergaan 'n keuringsproses in die vorm van onderhoude met die personeel van Straatlig. Alle mentors woon opleidingssessies by en onderteken ook 'n vrywaringsvorm vir deelname aan die program. Mentors en kinders word volgens verskeie kriteria bymekaar gebring. Ouderdom, geslag, persoonlikheid en belangstellings is die belangrikste kriteria wat bepaal watter mentor by watter kind geplaas word. Vroulike mentors word nie saam met 'n seun ouer as 11 jaar geplaas nie, om beide die mentors en die kinders te beskerm. Straatlig voel dat manlike rolmodelle belangrik is as kinders hul tienerjare betree. Mentors kan op hul aansoek aandui met watter ouderdom kind hul dink hulle die beste oor die weg kom.

Die meeste jeugmentorprogramme is nie beperk tot 'n tyd of plek nie, omdat die mentorpare self besluit wanneer hulle mekaar sien, waar hulle mekaar sien en watter aktiwiteite hulle saam gaan doen (Dallos & Comley, 2005). Die *Becoming Kids* jeugmentorprogram is egter as gevolg van fisiese omstandighede beperk wat tyd en plek aanbetref. Die meeste van die kinders in die *Becoming Kids*-program kom uit gebiede waar dit onveilig is, veral vir iemand buite die gemeenskap waarin die kind funksioneer.

Daarom word vasgestelde mentortye en -plekke bepaal sodat beide die kinders en die mentors nie onnodige in situasies met risiko geplaas word nie.

Mentors en kinders bestee 'n minimum van een uur per week saam by 'n saal in Cloetesville of by Jeug Uitreik. Tydens hierdie sessies is een of meer van die Straatlig personeel altyd teenwoordig. Kinders en mentors kom Maandae- of Woensdaemiddae bymekaar by een van die bogenoemde veilige plekke. Op hierdie middag kry die kinders kos (broodjie en vrugte) as hulle by die sentrum aankom. Ander aktiwiteite soos kampe, uitstappies na die akwarium, ens, word ook gereeld vir die mentors en kinders gereël.

1.4 Navorsingsmetodologie

Navorsingsmetodologie beskryf wat gedoen gaan word, hoe dit gedoen gaan word en waar dit gedoen gaan word. Dit verwys ook na al die etiese, sosiale en politieke aspekte wat 'n rol speel in die navorsing.

1.4.1 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp is die skakel tussen die navorsingsvraag en die uitvoer van die navorsing (Durrheim, 2006). Kwalitatiewe navorsing is 'n metode wat gebruik word om ondersoek in te stel na die manier waarop 'n individu of groep sosiale en menslike probleme benader (Creswell, 2009). Dit is 'n wetenskaplike navorsingsontwerp wat ondersoek instel na hoe deelnemers betekenis maak van hul leefwêreld (Merriam, 2002) deur simbole, rituele, sosiale strukture en sosiale rolle (Berg, 2007, p. 8). Daarom is hierdie studie gedoen deur kwalitatiewe metodes te gebruik om data in te samel.

1.4.2 Kwalitatiewe navorsing

Kwalitatiewe navorsing word gebruik om te probeer verstaan hoe die deelnemers hul ervarings interpreteer, hul wêreld konstrueer en wat hulle tot hul ervarings bydra (Merriam, 2009, 5; Babbie & Mouton, 2003). Kwalitatiewe navorsing is buigbaar en pas aan namate nuwe inligting in die navorsingsproses na vore kom. In hierdie studie is gepoog om bewus te word van deelnemers se persoonlike interpretasie vanuit hul agtergrond, ervarings en sienswyses.

Die meeste studies oor jeug mentorprogramme, hul doeltreffendheid en hul impak op die jeug volg 'n kwantitatiewe metodologie (Du Bois et al., 2002; Keating et al., 2002; Thompson & Kelly-Vance, 2001)

en min kwalitatiewe navorsing oor jeug mentorprogramme is tot dusver gedoen (Dondero, 1997; Morrow & Styles, 1995; Shelmerdine & Louw, 2008).

Die tendense in kwantitatiewe navorsing is om deur middel van vraelyste en onderhoude te bepaal of daar wel 'n verandering is in die gedrag en akademiese prestasies van kinders wat deel is van mentorprogramme. Die kwalitatiewe navorsing wat wel uitgevoer is, fokus op die mentors en hul opleiding (Dondero, 1997) en ondersoek die karaktereienskappe van verhoudings tussen mentors en kinders (Shelmerdine & Louw, 2008). Die meeste navorsing is op die *Big Brother Big Sister* jeug mentorprogram gedoen (Du Bois et al., 2002; Morrow & Styles, 1995; Thompson & Kelly-Vance, 2001; Tierney et al., 1995) en min op ander jeug mentorprogramme. Die organisasie waarmee die huidige navorsing gedoen is, is nie verbonde aan BBBSSA nie. Juis daarom het hierdie kwalitatiewe studie gepoog om die gaping in die literatuur aan te spreek.

1.4.3 Paradigma

Die paradigma binne hierdie studie was interpretief van aard. Volgens Terre Blance en Durrheim (1999) word interpretiewe navorsing gedoen om mense se ervarings en menings oor die navorsingvraag te ondersoek. Die mentors en kinders se ervarings en menings oor die *Becoming Kids*-program is in hierdie ondersoek belangrik.

1.4.4 Deelnemende aksienavorsing

Deelnemende aksienavorsing (Participatory action research) dui op 'n gesamentlike proses waarin die navorser en die deelnemers saam werk om sosiale transformasie te bewerkstellig (Kindon, Pain & Kesby, 2008). Parkes (2008) redeneer egter dat daar nie net aannames gemaak kan word dat deelnemende aksienavorsing deelnemers gaan help om meer reflektief te wees en sodoende verandering teweeg te bring nie. Parkes (2008) voer aan dat die teenoorgestelde ook kan gebeur; dat mense versterk word in hul sienings en net voortgaan soos voorheen. Deelnemende aksienavorsing kan gebruik word om dialoog en debat te open tussen die navorser en die deelnemers. Die mag van die navorser word erken, maar daarmee saam word die mag van die navorser verminder aangesien die deelnemers vir die gevolge verantwoordelik is na mate hulle meer oor die navorsingproses reflekteer (Parkes, 2008).

Deelnemende aksienavorsing word in hierdie studie gebruik om die gaping tussen die navorser en die deelnemers te oorbrug (McTaggart, 1991, in Turnbull, Friesen & Ramirez, 1998) deur gebruik te maak van data-insamelingsmetodes wat vir beide die kinders en deelnemers van pas is. Hierdie metodes word meer volledig bespreek in die volgende afdeling en in Hoofstuk 3. Deelnemende aksienavorsing is ook in hierdie studie gebruik om ongelyke mag, veral in hiërargiese volwassene-kind verhoudings te verminder (Morgan, Gibbs, Maxwell & Britten, 2002).

1.4.5 Metodes

Die aanvanklike primêre data-insamelingsmetodes vir beide die mentors en kinders was tekeninge en fokusgroepgesprekke. Die fokusgroepgesprekke is later vervang met onderhoude. Tekeninge bied 'n geleentheid vir kinders om 'n deel van hul lewens uit te beeld (Swart, 1990). Dit gee ook meer insig tot die konteks van die kinders wat aan die studie deelneem se ervaringswêreld (Young & Barrett, 2000). Tekeninge was in hierdie studie 'n waardevolle manier vir die navorser om toegang tot andersins moeilik verkrygbare inligting te verkry.

In vorige studies was die fokus op verwagtinge van mentorprogramme, verhoudings tussen mentors en kinders en wat mentors en kinders saam doen (Shelmerdine & Louw, 2008). Hierdie studie het dieselfde tendens gevolg, maar het van kinder- en mentortekeninge gebruik gemaak en ook gefokus op die kind en die mentor self.

1.4.5.1 Tekeninge

Kinder en mentor pare is gevra om vier tekeninge te maak. Hulle het een tekening per sessie gemaak, wat as beginpunt gedien het vir die onderhoude.

1.4.5.2 Fokusgroepe

Aanvanklik sou fokusgroepe met beide die kinders en die mentors gebruik word omdat fokusgroepe die navorser toelaat om die verskille en ooreenkomste van deelnemers se opinies en ervarings waar te neem (Mouton, 2001). Die atmosfeer tydens die eerste fokusgroepe met die kinders was informeel sodat dit nie vir die kinders soos skool moes voel nie en sodat hulle aangemoedig kon word om spontaan te antwoord (Morgan et al., 2002). Dit was gedoen deur almal (insluitend die navorser) in 'n kring op kussings te laat sit. Die kinders het die navorser op die naam genoem, om die moontlike magsverhouding uit te skakel en meer informeel te wees (Morgan et al., 2002). Na die eerste

fokusgroepsessie het die navorser egter besef dat die kwaliteit van die data deur die fokusgroepsessies beïnvloed word.

Die fokusgroepsessies met mentors sou op die universiteitskampus plaasvind op 'n tyd en plek wat vir beide die mentors en navorser geskik was. Die fokusgroepsessies sou net 45 minute duur sodat dit tussen klasse of na klas kon geskied, voor die middag se sportverpligtinge, aangesien die meeste van die mentors studente was. Hierdie data is streng vertroulik hanteer deur my as navorser (Swart, 1990).

Dit het vroeg reeds duidelik geword het dat 'n alternatiewe metode gebruik moes word vir data insameling. Die kinders wat aan die studie deelgeneem het, het mekaar nie noodwendig geken nie of het mekaar geken, maar was uit verskillende dele van Cloeteville afkomstig. Die gebied waar iemand woon en sosio-ekonomiese faktore speel 'n groot rol in hierdie area en beïnvloed verhoudings. Mense in Cloeteville is baie gesteld op die tipe werk wat hulle doen en waar hulle woon. Sekere geografiese gebiede word as meer welaf beskou as ander, wat veroorsaak dat daar onderliggende spanning is tussen diene wat in hierdie areas bly en diene wat nie daar bly nie. Klere speel ook 'n groot rol in hierdie gemeenskap en dien as statussimbool. Klere met 'n bekende handelsnaam kan ook gesien word as teken van groter welstand persoon.

'n Ander struikelblok met fokusgroepe was om die mentors almal tegelyk bymekaar te kry. Die meeste mentors het met verloop van tyd al hoe besiger geraak en het sessies of bymekaarkomgeenthede gekanselleer of bloot nie opgedaag nie. Al bogenoemde faktore het bygedra tot die besluit om fokusgroepsessies as data-insameling metode uit te skakel. Daar is toe besluit om individuele onderhoude te gebruik om data in te samel.

1.4.5.3 Onderhoude

Na die eerste fokusgroepsessie met die kinders is onderhoude vir die res van die studie gebruik, omdat besluit is dat onderhoude meer bruikbare data sou lewer. Die onderhoudproses is 'n een-tot-een gebeurtenis waarin die navorser vrae vra om deurtastend inligting oor die deelnemer se ervarings, persepsies, opinies, gevoelens en kennis te verkry (Merriam, 2009; Patton, 2002). Onderhoude is baie persoonlik en help die navorser om dit wat nie met die blote oog waargeneem kan word nie, beter te verstaan (Merriam, 2009).

Onderhoude is gebruik om inligting te verkry sodat die navorsingsvraag beantwoord kon word. Om genoeg bruikbare data te verkry is tyd tydens die onderhoude goed bestuur en daar is nou gelet op leidende vrae, vevooroordeelde opmerkings, gebrek aan luistervaardighede en veral op nie-verbale kommunikasie (King & Horrocks, 2010).

Die tekensessies en onderhoude met die kinders het in die middag na skool plaasgevind in dieselfde lokaal waarin die mentorsessie in Cloeterville weekliks plaasgevind het, terwyl onderhoude met mentors op die kampus plaasgevind op tye wat beide die mentors en die navorser gepas het. Twee van die mentor onderhoude is ook by die sentrum in Cloeterville gevoer, maar voordat die mentor se kind teenwoordig was. 'n Straatlig personeellid was ten alle tye by alle sessies waarby die kinders betrokke was, teenwoordig.

1.4.6 Teoretiese raamwerk

Vir hierdie tesis is drie teorieë as teoretiese raamwerk gebruik. Terwyl daar verskeie teorieë is wat in die literatuur met mentorskap verbind word, is die teorieë wat mees algemeen in die literatuur voorkom die verbindingsteorie (Ryzin, 2010), Bronfenbrenner se ekosistemiese benadering (Engelbreght, Green, Naicker & Engelbreght, 1999) en Vygotsky se sosiale konstruktivisme (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002).

Die verbindingsteorie fokus op die mikro- en mesosisteme van Bronfenbrenner se ekosistemiese benadering. Juis omdat al die deelnemers so verskillend was, was dit nodig om elkeen op 'n holistiese wyse te beskou waardeur al die sisteme waarbinne 'n individu funksioneer in ag geneem kon word. Daarom is Bronfenbrenner se ekosistemiese benadering ter ondersteuning van die verbindingsteorie gebruik. Vygotsky se sosiale konstruktivisme word verder ter ondersteuning gebruik omdat hierdie teorie aanvoer dat kinders en volwassenes deur sosiale interaksie met ander mense leer (Haines, 2003).

1.4.6.1 Verbindingsteorie ("Attachment theory")

Bukatko en Daehler (1995) meen dat verbinding een van die belangrikste aspekte van emosionele en sosiale ontwikkeling is. Verbinding is die sterk emosionele band wat tussen 'n kind en sy of haar primêre versorgers gevorm word. Die verbindingsteorie verduidelik hoe 'n kind se vroegste ervarings

met 'n ouer of voog hul latere verhoudings beïnvloed word (Ryzin, 2010). Hierdie verbinding is nie iets wat die kind en ouer doen nie, dit vorm uit 'n wedersydse verhouding met mekaar (Levy & Orlans, 2000). Drie aspekte van verbinding is ouers of voogde se bydrae, kinders se bydrae en die omgewing (Levy & Orlans, 2000).

Die eerste paar jaar van kinders se ontwikkeling is uiters belangrik omdat kinders juis in hierdie tydperk basiese vertroue, sin van self, gewete en kognitiewe vermoë ontwikkel (Donald et al., 2010). Daarom is dit belangrik dat kinders van vroeg af in 'n liefdevolle en ondersteunende omgewing grootword. Alle kinders is ongelukkig nie so bevoorreg om in 'n liefdevolle en ondersteunende omgewing te kan grootword nie. Sulke kinders kan gebrekkige verbindings vorm wat die kind se fondasie vir gesonde ontwikkeling kan kniehalter (Levy & Orlans, 2000).

1.4.6.2 Ekosistemiese benadering

Mentorskap vind nie in isolasie plaas nie, maar is 'n interaktiewe proses wat beïnvloed word deur die mentor en kind wat saam in die mentorverhouding is. Die mentorverhouding word ook deur albei se agtergrond beïnvloed (Morrow & Styles, 1995). Bronfenbrenner meen dat geen individu in isolasie kan lewe nie. Elke persoon tree daagliks in wisselwerking met ander en die omgewing. Bronfenbrenner het vier sisteme geïdentifiseer waarbinne 'n individu funksioneer. Volgens hom is alle sisteme in gedurige kontak met mekaar en daarom word elke individu beïnvloed deur al die sisteme en subsisteme waarbinne hy of sy funksioneer (Donald et al., 2010).

1.4.6.3 Vygotsky se sosiale konstruktivisme

In mentorskap is modellering 'n baie belangrike proses waardeur kinders hul idee oor die samelewing en hul rol daarin begin vorm deur op te let hoe volwassenes in hul interaksie met die samelewing optree (Tierney et al., 1995). Lev Vygotsky meen dat leer deur middel van sosiale interaksie met ander mense plaasvind en nie bloot oorgedra word nie (Donald et al., 2002).

1.4.7 Betroubaarheid en geldigheid

Dit is belangrik dat data betroubaar is. Die betroubaarheid van die data is versterk deur verskillende metodes te gebruik om data in te samel (Merriam, 2002). Vir hierdie studie is dus gebruik gemaak van onderhoude, tekeninge en 'n volledige literatuurstudie wat die data versameling ondersteun het. Die

papierspoor toon al die oorspronklike onderhoudstranskripsies en tekeninge. Dit help ander om die navorser se werk en hoe hy of sy by die data uitgekom het, van die begin tot die einde te verstaan; verdere betroubaarheid van die navorsing kan daarvolgens beoordeel word (Maykut & Morehouse, 2000). Alle data is daarom op 'n veilige plek geberg om die betroubaarheid van hierdie studie te versterk.

Nadat die data versamel is, is temas tydens die analiseproses geïdentifiseer (Maykut & Morehouse, 2000). Deur gebruik te maak van kodering het die navorser stelselmatig deur die data gewerk om temas te identifiseer wat die ordening en verstaan van data vergemaklik het (Terre Blanche & Durrheim, 1999).

1.5 Reflektiwiteit

Die navorser het in 2009 as vrywilliger by Straatlig betrokke geraak deur een keer per week met die kinders te speel, hulle op uitstappies te neem, kunsprojekte aan te bied of sokker te speel. In 2010 het die een weeklikse groot groep sessie saam die kinders verval en plek gemaak vir die *Becoming Kids* jeugmentorprogram. In hierdie tyd is kinders wat nie in die skoolsisteem was nie, maar leerhindernisse ervaar het deur Straatlig en Jeug Uitreik geïdentifiseer. Die navorser het vir 'n jaar weekliks ekstra klasse vir hierdie kinders aangebied en het ook gehelp om die wat nie in die skool was nie, in die skool sisteem terug te kry. In 2011 was sy steeds as vrywilliger betrokke, maar het meestal met spesiale geleenthede en in ondersteuning van mentors gehelp. Die meeste kinders het haar geken omdat sy by kampe en uitstappies betrokke was.

1.6 Deelnemers aan die navorsing

Deelnemers aan hierdie studie is nie sommer uit die staanspoor benader nie. Die wyse waarop die deelnemers vir die navorsing geselekteer is, was doelbewus en gegrond op wetenskaplike teorieë.

1.6.1 Doelgerigte seleksie

Merriam (2009) identifiseer twee maniere waarvolgens deelnemers geselekteer kan word, naamlik doelgerigte seleksie (*purposive sampling*) en onwaarskynlike seleksie (*nonprobability*). Onwaarskynlike seleksie word gebruik wanneer deelnemers vanweë beskikbaarheid of gerieflikheid gekies word om aan 'n studie deel te neem (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Doelgerigte seleksie vind plaas wanneer die navorser die deelnemers na aanleiding van die navorser se kennis van die populasie en die doel van die studie selekteer (Babbie, 2011). Omdat kwalitatiewe navorsing daarop fokus om deurtastende

data te bekom, is 'n klein seleksie van deelnemers wat deur middel van doelgerigte seleksie geselekteer is, in hierdie studie gebruik (Patton, 2002).

1.6.2 Die deelnemers

Die deelnemers was agt mentorpere wat deel was van die *Becoming Kids* mentorprogram in die breër Stellenbosch omgewing. Om deel te neem aan die program, moes die mentorpere reeds vir ses maande of langer by die mentorprogram betrokke gewees het. Die mentors was almal volwassenes waarvan die gemiddelde ouderdom tussen 19 en 30 jaar was. Die kinders wat in hierdie studie deelgeneem het, was tussen ses en tien jaar oud. Die rede hiervoor was dat kinders van dié ouderdom die grootste groep in die program was en oud genoeg was om gemaklik aan die studie deel te neem.

1.7 Etiese oorwegings

Navorsers doen navorsing met goeie bedoelings, maar daar is altyd potensiaal dat die regte van die deelnemer geskend kan word. In Burges (1989) word etiek gedefinieer as dit wat op morele beginsels gegrond is. Die kerndoel van navorsingsetiek is om die deelnemers aan die studie te beskerm. Verder help dit om te waak teen wetenskaplike wanpraktyke en plagiaat. Daar is daar nou gelet op moontlike etiese kwessies voordat daar met enige navorsing begin is (Bless, Higson-Smith & Kagee, 2008).

Toestemming is van Straatlig ontvang om hierdie studie te doen (Sien Addendum A) om mentors en kinders betrokke by Die *Becoming Kids*-program se ervarings te ondersoek. Alle inligting is vertroulik hanteer en deelnemers se name en kontakbesonderhede is nie in die studie genoem nie. Skuilname is eerder in die studie gebruik om deelnemers se identiteite te beskerm. Die deelnemers is aan die begin van die studie ingelig dat die data geprosesseer, geanaliseer en in die vorm van 'n tesis gepubliseer sou word.

Deelname aan die studie was vrywillig en toestemming was van elke deelnemer (mentors en kinders) verkry nadat hulle ten volle ingelig is oor die omvang van hierdie studie. Die toestemmingsvorm vir kinders was korter, die skrif groter en die studie is in eenvoudiger taal verduidelik (Morgan, Gibbs, Maxwell & Britten, 2000) sodat kinders dit sou verstaan. Die toestemmingsvorm vir kinders is ook mondelings aan hulle verduidelik, in die teenwoordigheid van 'n verteenwoordiger van Straatlig en, waar moontlik, hul ouers.. Straatlig het hul eie vervoer gebruik en het gewoonlik die kinders in die namiddag by hul huise opgelei om aan aktiwiteite by die organisasie deel te neem. Die navorser het

saamgery en dan die proses aan ouers verduidelik en hul toestemming verkry. Elke kind en hul ouers/voogde, sowel as elke mentor, moes toestemming gee om aan die studie deel te neem. Deelnemers (kinders sowel as mentors) kon enige tyd uit hierdie studie onttrek.

1.8 Indeling van die studie

Die probleemstelling en motivering van hierdie studie is In hierdie hoofstuk, Hoofstuk 1, uiteengesit. Agtergrondinligting oor die organisasie is verskaf en 'n vinnige oorsig oor die navorsingsmetodologie wat gebruik is, is bespreek. Laastens is die etiese oorwegings wat op hierdie studie van toepassing was, bespreek.

In Hoofstuk 2 word die teoretiese basis waarop die studie gedoen is, uiteengesit. Die verskillende teorieë en definisies word ondersoek. Verder word daar gekyk na vorige navorsing oor mentorskap en na hoe dit by hierdie studie aansluit.

Hoofstuk 3 fokus op die Navorsingsontwerp en -metodologie wat in hierdie studie gebruik is. Die rol van die navorser in die studie word ook ondersoek. Daar word ook gekyk na die betroubaarheid en geldigheid van hierdie studie.

In Hoofstuk 4 word die navorsingsbevindings weergegee en bespreek deur nou te let op die proses van data insameling en die manier waarop data geanaliseer en geïnterpreteer is.

Die beperkings van die studie word in Hoofstuk 5 genoem, en die implikasies van en aanbevelings na aanleiding van die bevindings word aangedui.

Hoofstuk 2

Literatuuroorsig

2.1 Inleiding

Hierdie navorsing fokus op mentors en kinders se ervarings van 'n mentorprogram. Voordat daar gekyk word na hoe hulle mentorskap ervaar het, is dit belangrik om eers wat mentorskap is en hoe dit in mentorprogramme gebruik word, te oorweeg. Die teoretiese raamwerk, definisies van kern terme, mentorverhoudings, die rol van die mentors en voordele en nadele word as literatuuroorsig in hierdie hoofstuk bespreek .

2.2 Literatuuroorsig

'n Literatuuroorsig behels nie net om bloot 'n oorsig te gee van alle beskikbare bronne oor jeug mentorprogramme nie. Dit is 'n akademiese taak waarmee die navorser wys dat sy weet wat reeds in verband met 'n spesifieke onderwerp gedoen is en sy kan ook na 'n tydperk gapings in die literatuur identifiseer of teenstellings uitwys (Jesson, Matheson & Lacey, 2011). Die literatuurstudie help die navorser om by ander akademië te leer deur na hul teorieë en hoe dit gekonseptualiseer word, te kyk. Die literatuuroorsig ondersoek die verskillende uitkomstes en effekte van verskeie studies (Mouton, 2005) om die navorser te help om 'n oorspronklike bydrae te lewer tot die veld en vars perspektiewe na die reeds bestaande onderwerp te bring (Jesson et al., 2011). Om dit te kan doen, word daar gekyk na die mees onlangse en betroubaarste, relevante inligting in joernale, databasisse, die internet en boeke.

Jesson *et al.* het twee tipes literatuuroorsigte geïdentifiseer, naamlik die tradisionele literatuuroorsig en die sistematiese oorsig (Jesson et al., 2011). Die tradisionele literatuuroorsig kyk na die literatuur wat reeds bestaan. 'n Tradisionele literatuuroorsig is nie net beskrywend nie, maar ook krities van aard. Hierdie tipe literatuuroorsig word gedoen volgens die navorser se persoonlike seleksie van die literatuur omdat die navorser glo dat sekere outeurs waardevolle bydraes lewer (Jesson et al., 2011).

Die sistematiese oorsig is 'n metode wat gebruik word om sin te maak van groot hoeveelhede inligting sodat 'n bydrae gemaak kan word deur 'n ondersoek wat uitvind wat werk, en wat nie werk nie (Petticrew & Roberts (2006) in Jesson et al., 2011). Om sistematies te werk beteken om georden te werk. Jesson et al. (2011) het ses fases van 'n sistematiese oorsig uiteengesit. Hierdie hoofstuk behels egter 'n tradisionele literatuuroorsig, en daarom gaan daar nie dieper gekyk word na die ses fases nie.

Die tradisionele literatuuroorsig word in hierdie hoofstuk gebruik omdat dit 'n kritiese benadering is tot die literatuur wat reeds bestaan en omdat dit die ooreenstemmings en tekortkominge ondersoek sodat die navorser tot nuwe insigte kan kom.

2.3 Teoretiese raamwerk

'n Verskeidenheid teorieë het tydens die bestudering van die literatuur na vore gekom. Philip en Hendry (2000) gebruik Bourdieu se konsep van kultuurkapitaal in die konteks van mentorskap. Kultuurkapitaal betrek nie finansiële bates, soos byvoorbeeld opvoeding, wat tot die sosiale welstand van individue bydra nie. Daar is ook literatuur wat fokus op veerkragtigheid (Beier, Rosenfeld, Spitalny, Zansky & Bontempo, 2000), verbindingsteorie (Ryzin, 2010) en Vygotsky se sosiale konstruktivisme (Haines, 2003). Veerkragtigheid is die vermoë van 'n individu om moeilike omstandighede te oorkom en aan te gaan met sy of haar normale ontwikkeling (Donald, Lazarus & Lolwana, 2010). Die teorie wat die mees algemeenste in die literatuur voorgekom het, was die verbindingsteorie (Rhodes et al., 2000; Ryzin, 2010; Wang, Noe, Wang & Greenberger, 2009; Shelmerdine, 2002).

Die onderwerp van mentorskap kom in verskillende dissiplines binne die sosiale wetenskappe voor; dit is algemeen in die sielkunde en sosiologie en ook tot 'n sekere mate in antropologie. Die oorweldigende dissiplinêre fokus van sielkunde in die area verduidelik hoekom daar in die literatuur hoofsaaklik op verbindingsteorieë gefokus word. Sielkunde as 'n dissipline kyk hoofsaaklik na verhoudings tussen mense vanuit 'n individualistiese oogpunt en fokus daarom op teorieë wat verhoudings tussen mense en groepe op mikro en meso-vlakke wil verstaan (Nelson & Prilleltensky, 2010).

In hierdie navorsing verkies is die keuse om verbindingsteorie as konseptuele fondasie te gebruik aangesien die navorsing ook oor kinder- en mentorverhoudings handel. Nietemin is dit belangrik om ook na sosiale invloede op menseverhoudings te kyk, veral in die konteks van leer. Dus volg die tesis ook 'n ekosistemiese benadering wat gekoppel is aan Vygotsky se sosiale konstruktivisme as konseptuele fondasie omdat leer self in sosiale kontekste plaasvind. Die studie wyk op hierdie manier van vorige studies af, omdat dit nie net op een teorie konsentreer nie, maar wel drie teorieë komplementêr gebruik.

Die verbindingsteorie, tesame met Bronfenbrenner se ekosistemiese teorie en Vygotsky se sosiale konstruktivisme bied dus die teoretiese raamwerk wat gebruik word. Al drie van hierdie teoretiese perspektiewe sal in meer besonderhede bespreek word.

2.3.1 Verbindingsteorie ("Attachment theory")

Een van die belangrikste aspekte van emosionele en sosiale ontwikkeling is verbindings. Dit is ook een van die aspekte wat baie bespreek word en verskeie studies is al daaroor gedoen. Verbinding gaan oor die sterk emosionele band wat tussen 'n kind en sy of haar primêre versorgers gevorm word. Dit moet egter nie verwar word met afhanklikheid of gehegtheid nie (Bukatko & Daehler, 1995).

Verbindingsteorie kan histories vanuit drie denkskole benader word. Die eerste is die leerteorie denkskool wat geglo het dat die jong kind se verbinding met sy of haar versorger afhanklik is van die bevrediging van basiese behoeftes, soos hongerte (Bukatko & Daehler, 1995). Harlow en Zimmerman het 'n eksperiment gedoen om dit te bewys, maar egter gevind dat verbinding eerder te make het met fisiese kontak tussen versorger en kind (Harlow & Zimmerman, 1959).

Die tweede is die etologiese (studie van gedrag) denkskool waaruit Bowlby gekom het. Bowlby het voorgestel dat verbinding tussen versorger en kind afhanklik is van 'n emosionele band tussen hulle. Bowlby het gemeen dat verbinding plaasvind in 'n vaste patroon wat begin met babas se gedrag soos huil of lag. Volgens Bowlby raak kinders geheg aan die persone wat heeltyd op 'n konsekwente en gepaste manier op hul gedrag reageer (Bowlby, 1958).

Die laaste denkskool is die van Jean Piaget se volgelinge wat meen dat die ontwikkeling van verbinding tussen 'n kind en versorger van die kind se kognitiewe vaardighede afhang, veral ten opsigte van voorwerpe en hul permanensie. 'n Kind moet eers so kognitief gevorderd wees dat hy of sy kan weet waarteen die versorger gemeet kan word indien die versorger nie daar is nie (Bukatko & Daehler, 1995).

Hedendaagse studies oor mentorprogramme koppel mentorskap hoofsaaklik aan die verbindingsteorie (Rhodes *et al.*, 2000; Ryzin, 2010; Shelmerdine, 2002). Verbindingsteorie word tans gedefinieer in terme van 'n kind se vroegste ervarings met 'n ouer of voog wat hul latere verhoudings beïnvloed (Ryzin, 2010). 'n Verbinding is nie iets wat die ouers met hul kind doen nie, dit is eerder iets wat die ouer en kind saam in 'n wedersydse verhouding skep (Levy & Orlans, 2000). Sterk, veilige en optimale verbindings kom tot stand wanneer kinders bande vorm met ouers of voogde met wie hulle veilig voel en reaksies van versorgers kry. Swak verbindings word gevorm wanneer kinders bande vorm met hul ouer of voog waarin die kind in die verhouding afgeskeep word en waar die verhouding voortdurend verander (Ryzin, 2010).

Levy en Orlans (2000) identifiseer drie faktore wat bydra tot verbinding. Dit is ouers of voogde se bydrae, kinders se bydrae en die omgewing. Die eerste paar jaar van 'n kind se lewe bestaan uit uiters belangrike ontwikkelingsfases. In hierdie tydperk ontwikkel kinders basiese vertroue, sin van self, gewete en kognitiewe vermoë (Donald et al., 2010; Levy & Orlans, 2000), daarom is dit belangrik dat kinders van vroeg af liefde en ondersteuning kry en sterk bande met hul ouers of voogde vorm. Ongelukkig ervaar alle kinders nie sulke veilige, sterk verbindings met ouers of voogde wat met liefde vir hul omgee, nie. Navorsing het getoon dat tot 80% van verbindingsgebrekke by kinders in families met hoë risiko-faktore voorkom, byvoorbeeld mishandeling, misbruik van middele, armoede, depressie, geskiedenis van mishandeling in ouers of voogde se kinderjare en ernstige psigologiese afwykings by die ouers of voogde (Levy & Orlans, 2000). Dit kan veroorsaak dat 'n kind gebrekkige verbindings vorm wat die kind se fondasie vir gesonde ontwikkeling kan kniehalter (Levy & Orlans, 2000).

Die verbinding met 'n ouer of voog help om die kind veilig te laat voel, omdat die ouer of voog as veiligheidsbasis funksioneer. Omdat die kind dan veilig voel in hierdie verbindingsverhouding het die kind meer vrymoedigheid om sy of haar omgewing te ondersoek, te waag en vaardighede te ontwikkel (Ryzin, 2010). As die kind in 'n situasie kom waar hy/sy minder veilig voel, sal die kind na die ouer of voog se veiligheid terugkeer.

Larose en Bernier (2001) het bevind dat individue wat veilige verbindings met 'n ouer of voog het, daartoe in staat is om meer positiewe interpersoonlike verhoudings te vorm. Dieselfde geld ook in 'n omgekeerde vorm. Rhodes (2005) meen dat, as 'n band tussen 'n kind en 'n mentor wat vertroue, empatie en wedersydse voordele bevorder, gevorm word, dit verbeteringe teweeg kan bring in kinders se sosiale, emosionele, kognitiewe en identiteits-ontwikkeling. Hierdie sosio-emosionele verbeteringe kan ook verbeterde verhoudings met ouers en hul eie portuur meebring (Rhodes, 2002).

As 'n kind 'n goeie verbinding met 'n ouer of 'n voog het, sal die kind voel dat daar iemand is wat omgee en na wie die kind kan gaan as hy of sy bang, angstig of bedreig voel (Dallos & Comley-Ross, 2005). Grossman en Rhodes (2002) het bevind dat kinders wie se mentorverhouding binne drie maande beëindig word, 'n afname in selfvertroue toon en dat hulle ook vertroue in hul skolastiese vermoë verloor. Hierdie afname is laer as die van kinders wat nie in 'n mentorverhouding was nie. Hulle het ook gevind dat kinders in mentorverhoudings van langer as twaalf maande meer sosiaal aanvaarbare gedrag toon, beter selfvertroue het en verbeterde skolastiese vaardighede toon (Grossman & Rhodes, 2002). Goeie verbindings met 'n mentor kan die kind help om op verskeie vlakke

meer selfversekerd te raak omdat die kind veilig voel om ondersoek in te stel en te waag, want hy of sy weet daar is iemand wat hulle ondersteun.

Rhodes et al. (2000) argumenteer dat die verbindingsteorie 'n belangrike rol speel in mentorskap omdat dit die verhouding tussen mentor en kind beïnvloed en die kind bevoordeel kan word. Die verbindingsteorie lê klem op die sosiale aspekte van kinders se ontwikkeling sowel as die belangrikste figure wat hul ontwikkeling in hierdie tydperk beïnvloed (Dallos & Comley-Ross, 2005).

Min navorsing is egter tot dusver gedoen oor sekondêre verbindingsfigure, veral in kinders se lewens (Ryzin, 2010). Sekondêre verbindingsfigure betrek die bande van 'n kind wat gevorm word met ander volwassenes as hul ouers of voogde. Die ander volwassene bied 'n veilige en geborge verhouding vir die kind. Daar is egter nog geen navorsing wat mentors klassifiseer as sekondêre verbindingsfigure nie (Ryzin, 2010). As mentors wel sekondêre figure vir kinders is, sal hierdie verhouding met 'n mentor die kinders se ontwikkeling bevorder, aangesien die kind veilig genoeg sal voel om die wêreld rondom hom of haar te ontdek.

2.3.2 Ekosistemiese benadering

Mentorskap is nie 'n proses wat in isolasie plaasvind nie. Die verhouding tussen 'n mentor en kind word beïnvloed deur die mentor, sowel as die kind, se agtergrond (Morrow & Styles, 1995). Volgens Bronfenbrenner se model funksioneer elke persoon binne verskeie sisteme en is elke sisteem afhanklik van die ander. In die ekosistemiese benadering word die verskillende vlakke van die sisteme in die samelewing deur mekaar beïnvloed (Engelbrecht et al., 1999). Die ekosistemiese benadering het ook deur 'n ontwikkelings proses gegaan en is 'n kombinasie van die ekologiese en sisteemteorieë.

Die ekologiese teorie is gebaseer op die interafhanklikheid tussen verskillende organismes en hul fisiese omgewing. Hierdie verhouding tussen organisme en omgewing is baie belangrik vir die funksionering van die hele sisteem. Wat in een deel van die sisteem gebeur, beïnvloed die res van die sisteem (Donald et al., 2010).

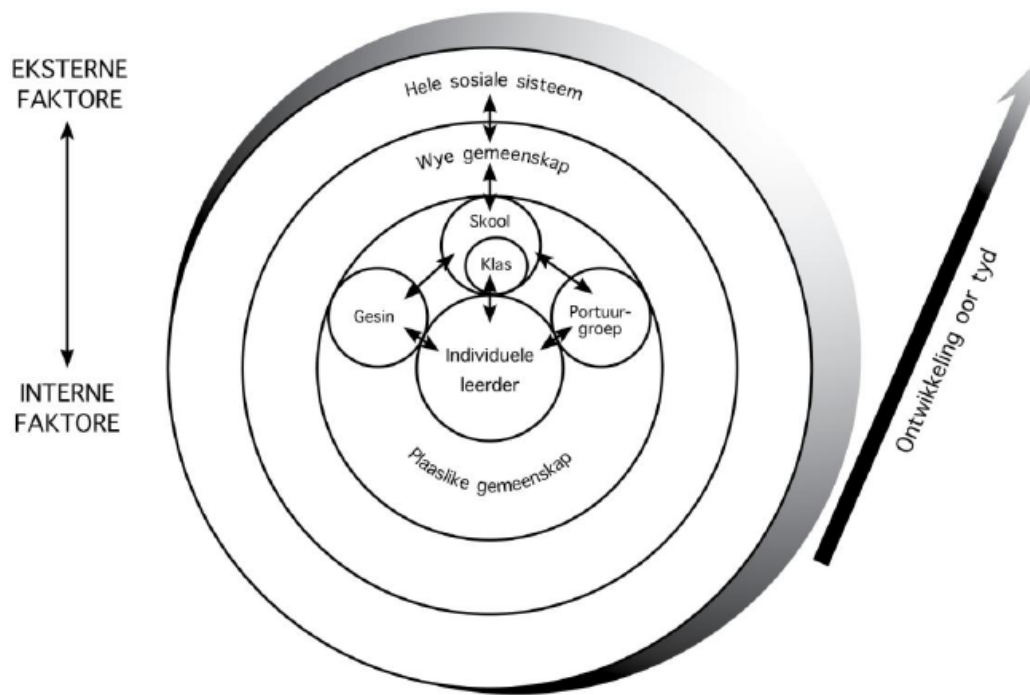
Die sisteemteorie sien die verskillende vlakke en groepe van die sosiale konteks as sisteme waarbinne die funksionering van die geheel afhanklik is van die interaksie tussen die verskillende dele (Donald et al., 2010). Beide die ekologiese en die sisteemteorie gaan oor die invloed van verskillende organismes op mekaar en hul omgewing. Die ekosistemiese model het hieruit ontstaan.

As 'n samestelling van beide die ekologiese en die sisteemteorie, neem die ekosistemiese benadering alle aspekte van die individu in ag. Vier sisteme is deur Bronfenbrenner geïdentifiseer (Donald et al., 2010). Alle sisteme is in gedurige kontak met mekaar, dus word elke individu beïnvloed deur al die sisteme en subsisteme waarbinne hy of sy funksioneer. Die verskillende sisteme word later in hierdie hoofstuk meer omvattend beskryf.

Ontwikkeling vind plaas binne die vier sisteme wat in mekaar verweef is. Die eerste een is die mikrosisteem, die sisteem waarin die kind die nouste en mees direkte kontak met die familie, skool en vriende het. Die mikrosisteem vorm verskeie aspekte van kognitiewe, sosiale, emosionele, morele en religieuse ontwikkeling van die kind (Donald et al., 2010). Proksimale interaksie, die een-tot-een interaksie tussen die kind en lede van sy of haar mikrosisteem, is 'n kernfaktor en maak dat dit 'n baie persoonlike sisteem is. Die volgende sisteem is die mesosisteem. Die mesosisteem kan as 'n stel mikrosisteme beskou word wat op 'n gereelde basis met mekaar in wisselwerking tree. Die mesosisteem is die kind se interaksie met die plaaslike gemeenskap waarin sy of hy funksioneer (Donald et al., 2010).

Die derde sisteem is die eksosisteem. Die eksosisteme is sisteme waarby die kind nie direk betrokke is nie, maar wat die mense beïnvloed met wie die kind in sy of haar mikrosisteme in kontak is. 'n Voorbeeld van 'n eksosisteem is die ouers se werk (Donald et al., 2010). Die laaste sisteem is die makrosisteem. Die makrosisteem is die dominante sosiale en ekonomiese strukture wat die gemeenskap waarin die individu hom- of haarself bevind, beïnvloed. Die makrosisteem omvat ook die waardes, tradisies en praktyke wat al die sosiale sisteme beïnvloed (Donald et al., 2010). Die kultuur en gebruike van 'n leerder se bepaalde gemeenskap en konteks is aspekte wat die makrosisteem van 'n individu kan beïnvloed.

Daar is ook 'n vyfde sisteem wat geïdentifiseer kan word, maar wat as 't ware buite die sirkulêre voorstelling van die ekologiese model voorkom. Die kronosisteem is die ontwikkeling van tyd wat interaksies tussen die verskillende sisteme affekteer. Die kronosisteem speel ook 'n rol in individuele ontwikkeling (Donald et al., 2010). Aangesien dit die tydsverloop van 'n individu se lewe aandui is dit 'n belangrike sisteem in die totaliteit van die individu se ontwikkeling.



Figuur 2.1: Hoofstuk 2 Bronfenbrenner se Ekosistemiese model

Bron: Aangepas uit Donald, Lazarus en Lolwana (2010)

Die bogenoemde sisteme is in voortdurende kontak met mekaar. Een kan nie losstaan van die ander nie; hulle oefen 'n invloed uit op mekaar. Die kind se ontwikkeling word deur hierdie verskillende sisteme se invloed op sy of haar lewe bepaal (Donald et al., 2010). As die kind 'n hindernis in een sisteem ervaar sal dit 'n invloed hê op die ander sisteme waarmee sy of hy in kontak is.

Die volgende voorbeeld kan as voorbeeld tot my bespreking dien: Chanté se huislike omstandighede is baie onstabiel as gevolg van haar ouers se wisselende werksomstandighede en gereelde misbruik van middele (ekosisteem). By die huis kry sy dikwels nie die nodige aandag en versorging nie. Sy is ook al vir meer as 'n week op 'n keer uit die skool gehou omdat die ouers vergeet om haar skool toe te neem. Vanuit die ekosistemiese benadering word die kind dan indirek deur haar ouers se werk beïnvloed. Dié fisiese verwaarloosing kan 'n invloed hê op ander aspekte van die kind se lewe. Die afwesigheid van nodige versorging en ondersteuning het veroorsaak dat Chanté afsydig optree teenoor haar vriende, opvoeders en mentor (mikrosisteem) was. Die mentor het die verandering in gedrag by Nandi en Johan, van Straatlig, aangemeld. Hulle het weer die maatskaplike werker betrek om saam met die ouers te werk in 'n poging om die situasie op te klaar (mesosisteem). Hierin word elke sisteem wat deur die ander geaffekteer word, uitgebeeld.

Bewustheid van die verskillende sisteme en hul interaksie met mekaar, maak dit moontlik om die kind beter te verstaan (Engelbreght et al., 1999). Mentorskap vind nie net in een sisteem afsonderlik van die res plaas nie. Elke sisteem is deel van die mentorproses en elke sisteem kom in kontak met 'n ander. Die ekosistemiese benadering is 'n holistiese benadering wat alle sisteme waarin 'n kind funksioneer in ag neem om sodoende die beste moontlike ondersteuning moontlik te maak.

Du Bois et al. (2002) meen mentorskap is 'n komplekse fenomeen met verskeie prosesse wat verskillende vlakke beïnvloed. Elke individu betrokke by mentorskap word beïnvloed, die kind-mentor verhouding, interpersoonlike sisteme, programme en programbeleid (Du Bois & Rhodes, 2006). Dit is dus nodig om te besef dat elke kind, en mentor, oor tyd deur verskillende sisteme beïnvloed word, maar ook dat hul mentorverhouding die ander sisteme waarbinne hulle funksioneer kan beïnvloed.

2.3.3 Vygotsky se sosiale konstruktivisme

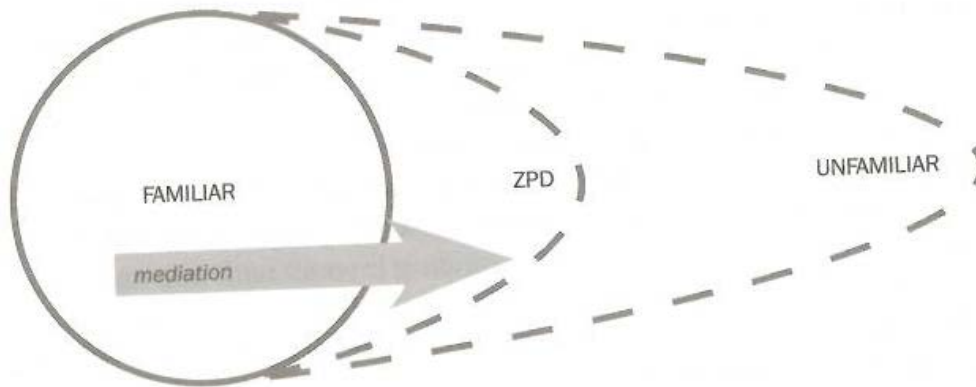
Tierney et al. (1995) het modellering as een van die belangrikste prosesse in mentorskap geïdentifiseer. Hulle argumenteer dat kinders en tieners hul idees oor die samelewing en hul rol daarin begin vorm deur op te let hoe volwassenes in hul interaksie met die samelewing optree.

Volgens Lev Vygotsky se sosiale konstruktivisme teorie vind leer deur middel van sosiale interaksie met ander mense plaas omdat konstruktivisme meen dat kennis aktief deur individue, groepe en gemeenskappe gekonstrueer word en nie bloot net oorgedra word nie (Donald et al., 2002). Kinders en volwassenes konstrueer 'n verstaan van die wêreld waarin hulle funksioneer deur interaksie met hul ouers of voogde, portuurgroep, opvoeders en ander (Donald et al., 2010, p. 54). Soos kinders ontwikkel verander hul kennis deur nuwe betekenis by te voeg, ou idees te verander of gapings tussen dit wat hul reeds weet en dit wat hulle in sosiale interaksie konfronteer, te vul (Donald et al., 2010).

Sosiale interaksie help die kind om sin te maak van die wêreld waarmee hy of sy in aanraking kom. Omdat mense vanweë waardes, kultuur, taal, ouderdom, geslag, ras, voorkeure en manier van die wêreld verstaan, verskil, is die betekenis van alle interaksies verskillend. Betekenis word sosiaal gekonstrueer en is nie staties nie, maar verander gedurig deur aan te pas of nuwe betekenis te produseer (Donald et al., 2010).

Mediasie is volgens Vygotsky die 'enjin' wat ontwikkeling deur middel van sosiale interaksies dryf. Mediasie kom ter sprake wanneer die kind iets nuuts leer, eers met die hulp van 'n ouer persoon en

daarna deur dit op sy of haar eie te doen. Die ouer persoon fasiliteer bloot die proses om die kind te help om die nuwe vaardigheid te leer (Donald et al., 2010). Om mediasie te kan verstaan, is dit nodig om na die sone van proksimale ontwikkeling (*Zone of Proximal Development (ZPD)*) te kyk.



Figuur 2.2: Hoofstuk 2

Sone van proksimale ontwikkeling (*Zone of Proximal Development (ZPD)*)

Bron: Donald, Lazarus & Lolwana, 2010

Die sone van proksimale ontwikkeling is 'n kritiese ruimte waar die kind nog nie alles verstaan of dit sy/haar eie gemaak het nie, maar die potensiaal het om dit te doen deur middel van interaksie met ander. Die ouer persoon help die kind om hierdie gaping te oorkom deur konneksies tussen die bekende en die onbekende te maak (Donald et al., 2010). Die sone van proksimale ontwikkeling wys hoe belangrik sosiale interaksie tussen 'n kind en 'n ouer persoon is.

Daar is nie een formele teorie wat mentorskap kan omskryf nie. Daar word eerder gebruik gemaak van verskeie teorieë om ons verstaan van mentorskap te verbeter. Verhoudings is deel van ons alledaagse lewe; vandat ons gebore word, is ons heeltyd besig om sosiale konneksies met mense met wie ons in kontak kom te maak. Die verbindingsteorie veronderstel dat die verbinding wat jy maak wanneer jy jonk is jou verbinding in die latere lewe beïnvloed. Bronfenbrenner se ekosistemiese model beklemtoon hierdie teorie deur na al die verskillende sisteme waarin 'n individu funksioneer te verwys en te beklemtoon dat al hierdie sisteme in gedurige wisselwerking met mekaar is.

Omdat mentorprogramme met kinders werk, is Vygotsky se sosiale konstruktivisme 'n belangrike aspek om in gedagte te hou, juis omdat leer volgens hierdie teorie deur sosiale interaksie met ander

plaasvind. Volgens hierdie teorie bevorder die mentor-kind verhouding juis sosiale vaardighede en ander kennis wat deur die interaksie tussen mentor en kind uitgeruil mag word.

2.3.4 Definisies

Verskeie faktore beïnvloed mentors en kinders se ervarings van mentorskap. Hierdie afdeling gaan probeer om die verskillende faktore te definieër.

2.3.4.1 Mentorskap

Rhodes (2002) definieer mentorskap as 'n verhouding waarin 'n volwassene voortdurende leiding, ondersteuning, instruksie en aanmoediging vir die kind gee wat gemik is op die ontwikkeling van vaardighede en die karakter van die kind (Rhodes, 2002). In mentorverhoudings neem die mentor en die kind aan verskeie aktiwiteite deel, gesels oor nietighede en ook oor meer emosie-belaaide onderwerpe (Barerra & Bonds, 2005). 'n Mentor kan nuwe vaardighede vir die kind leer, die kind aan nuwe sosiale situasies voorstel en net daar wees as die kind hom of haar nodig het (Barerra & Bonds, 2005). Mentorskap is dus 'n komplekse term omdat dit 'n sekere tipe verhouding beskryf wat van mentorpaar tot mentorpaar verskil.

2.3.4.2 Hoë risiko-omstandighede

'n Hoë risiko-omgewing het tradisioneel die probleem by die leerder self gesoek. Hierdie definisie het meestal na kinders verwys wat akademies gesukkel het. Met verloop van tyd het die perspektief op hoë risiko-omgewings verander en na sekere omstandighede of toestande binne 'n kind se konteks wat hom of haar aan risiko blootstel te verwys. Volgens hierdie perspektief het kinders selde beheer oor hierdie omstandighede. Hierdie definisie erken dus kinders se omstandighede, veral die omstandighede waaroor hulle geen beheer het nie. Risiko het geen waarde as daar nie gespesifiseer word waarvoor 'n kind risiko loop nie (Pianta & Walsh, 1996, 20). Risiko-omstandighede of faktore is die veranderlikes wat kinders se normale ontwikkeling (sosiaal, kognitief, emosioneel, geestelik en fisies) belemmer (Cavell & Smith, 2005).

2.3.4.3 Mentorprogram

Mentorprogramme is intervensieprogramme waarin 'n jonger persoon met 'n ouer persoon in kontak gebring word (Dondero, 1997). Sommige mentorprogramme fokus op 'n sekere aspek (byvoorbeeld. akademie) ander programme fokus op verskeie aspekte gelyktydig (Hirsch & Wong, 2005). Daar is mentorprogramme wat nasionaal funksioneer en ander wat net in 'n sekere geografiese area funksioneer (Hirsch & Wong, 2005). Die mentorprogram in hierdie studie is 'n program wat slegs binne

Stellenbosch en die breër Stellenbosch-omgewing werk. Soos reeds aangedui, fokus mentorprogramme meestal op die verhouding tussen 'n minderjarige kind en 'n volwassene wat omgee (Keating et al., 2002) en is spesifiek vir kinders tussen ses en 18 jaar (Morrow & Styles, 1995; Keating et al., 2002; Shelmerdine & Louw, 2008).

2.3.5 Mentorskap

Mentorskap is 'n konsep met geen vasgestelde riglyne nie, omdat verskillende mense met verskillende agtergronde in 'n mentorverhouding kan wees. Mentorskap word gebruik in verskeie kontekste soos skole, die gemeenskap, musiek, sport, letterkunde en werksituasies (Dallos & Comley-Ross, 2005). Dit is 'n verhoudings-gebaseerde intervensie wat veral gebruik word in jeugontwikkelingsprogramme (Rhodes et al., 2002) en kan lei tot verbetering in akademie, werkverrigting sosiale vaardighede en gedrag (Rhodes et al., 2002).

Mentorskap as 'n intervensieprogram word al hoe meer gebruik in ons samelewing as intervensie vir jeug in hoë risiko-omgewings en -omstandighede (Shelmerdine & Louw, 2008). Daar is verskeie suksesverhale oor jeugdige wat moeilike omstandighede danksy 'n ondersteunende verhouding met 'n ander belangrike volwassene in die kind se lewe oorkom het (Shelmerdine, 2002). Mentorskap, veral tradisionele een-tot-een mentorskap, word as 'n effektiewe intervensiemetode beskou (Dortch, 2000). Daarbenewens is 'n mentorskapprogram 'n laekoste intervensie wat relatief maklik geïmplementeer kan word (Elledge, Cavell, Ogle & Newgent, 2010).

Die verhouding is sentraal in die mentor proses en bied die geleentheid vir verandering, eerder as verandering wat as gevolg van spesifieke gebeure binne die vriendskap gebeur (Dallos & Comley-Ross, 2005). Navorsing het bevind dat mentorprogramme verskillend funksioneer en na gelang van hul agtergrond verskillende voordele vir kinders en mentors inhou (Du Bois et al., 2002). Grossman en Rhodes (2002) meen dat gereelde kontak en langtermyn, eerder as korttermyn verhoudings meer effektiewe voordele het. Dallos en Comley-Ross (2005) het egter in hul studie oor 'n jeug mentorprogram gevind dat vertrouwensverhoudings relatief vinnig kan ontwikkel, somer binne 'n paar maande.

Volgens die Nasionale Navorsingsraad en die Instituut vir Medisyne (2002) word die kwaliteit van verhoudings met volwassenes as sentraal beskou in alle ontwikkelingsaspekte. Daar is egter 'n groot debat oor die lengte en kwaliteit van mentorverhoudings en die invloed wat dit op die mentor-kind

verhouding het. Die gehalte van die verhouding word deur die hoeveelheid tyd wat die mentor en kind saam deurbring en hoe gereeld hulle tyd saam deurbring, bepaal (Beam *et al.*, 2002).

2.3.6 Godsdienstige instellings in mentorskap

Religieuse instansies speel al jare lank 'n belangrike rol in die ondersteuning van die jeug in gemeenskappe. Religieuse mentorskap word nie formeel gedefinieer nie, maar is tradisioneel wanneer mense van een denominasie uitreik na ander van dieselfde denominasie of 'n ander denominasie. Hierdie tipe mentorskap kan formeel of natuurlik van aard wees. Volgens Rhodes (2002) bied religieuse instansies 'n goeie konteks vir mentorprogramme omdat daar baie mense in gemeentes is wat bereid is om na ander uit te reik as gevolg van hul religieuse oortuigings. Religieuse instellings is ook diep gesetel binne elke gemeenskap, wat hulle 'n belangrike hulpbron in intervensie binne 'n gemeenskap maak (Matón, Domingo & King, 2005).

Godsdiensgebaseerde mentorprogramme fokus ook op die geestelike ontwikkeling van persone in die mentorprogram. Volgens die literatuur kan dit help om meer positiewe verhoudings met jeug te ontwikkel omdat daar 'n beduidende verband is tussen godsdiens en die ontwikkeling van positiewe verhoudings (Johnson, Tompkins & Webb, 2002). Religieuse mentorprogramme het ook verskeie uitdagings wat die effektiwiteit van die mentorprogram en kwaliteit van die verhouding kan beïnvloed. Die religieuse oortuiging van die mentor en kind moet oorweeg word, die beskikbaarheid van bronne binne die religieuse gemeenskap moet in ag geneem word en ook andere se houding teenoor die religieuse instansie (Matón *et al.*, 2005). Die *Becoming Kids*-program word ondersteun deur verskillende Christendenominasies in die breër Stellenbosch omgewing. Daarom is dit 'n interkerklike godsdiens mentorprogram wat nie aan 'n spesifieke kerk gekoppel is nie, maar wel gegrond is op Christelike beginsels.

2.3.7 Voordele en nadele

Al hoe meer studies word gedoen oor verhoudings-gebaseerde intervensie en die voordele daaraan verbonde. Rhodes en Lowe (2008) meen dit is belangrik om te kyk na wat mentorskap kan doen en nie kan doen nie, daarom gaan die voordele en nadele wat reeds in navorsing geïdentifiseer is, genoem word. Hierdie inligting het oor die jare al gehelp om mentorprogramme meer effektief te maak en dit help om mentorskap beter te verstaan (Rhodes & Lowe, 2008).

Baie studies het al die doeltreffendheid van jeug mentorprogramme ondersoek (Du Bois *et al.*, 2002; Grossman & Rhodes, 2002; Tierney *et al.*, 1995) en bevind dat dit 'n rol speel in die verbetering van

ontwikkelingsuitkomst vir die jeug. Mentors kan jeugdiges wat onderpresteer of minder bevoorreg is, help om bewus te word van hul vaardighede en dat hulle potensiaal het (Little, Kearney & Britner, 2010). Sommige navorsing (Ryzin, 2010) meen dat mentor verhoudings eers na een jaar effektief raak, terwyl Du Bois *et al.* (2002) bevind het dat 'n mentorprogram se effektiwiteit sterker is vir jeug wat verhoudings het wat meer intens of van beter kwaliteit is, eerder as die duur van die mentorverhouding. Gereelde kontak tussen die mentor en kind is belangrik, want dit help die kind om veilig te voel en bevorder verbindings tussen die kind en die mentor (Rhodes & Lowe, 2008).

Alhoewel daar al verskeie studies oor mentorskap gedoen is, is nie een mentorprogram se konteks dieselfde as 'n ander nie. Elke program verskil ten opsigte van die manier waarop mentors gekeur word, opleiding wat mentors kry en die toesig en monitering van mentorsessies. Mentorprogramme verskil ook in praktiese aspekte soos hoe gereeld mentor en kind ontmoet, waar hulle ontmoet, wat hulle doen en hoe lank elke ontmoeting is (Rhodes *et al.*, 2002), daarom kan nie een mentorprogram met 'n ander vergelyk word nie; elkeen is uniek. Ons kan wel by die ander mentorprogramme leer deur wat hulle doen en hoe hulle dit doen, te ondersoek.

Omdat mentorprogramme so verskil, is daar geen duidelikheid oor die effektiwiteit van mentorprogramme nie. Du Bois *et al.* (2002) het in hul meta-analise van vyf-en-vyftig mentorprogramme gevind dat, as mentor programme met ander interpersoonlike intervensies vergelyk word, die effek nie baie groot is nie (Rhodes *et al.*, 2002). Die effektiwiteit van mentorprogramme kan egter verbeter word deur mentors op te lei, gestruktureerde aktiwiteite vir mentors te beplan, meer gereelde kontak tussen mentor en kind te bewerkstellig, en deur ondersteuning en betrokkenheid van ouers en die monitor van die program in geheel (Rhodes *et al.*, 2002).

Rhodes en Lowe (2008) het in hul studie "Youth Mentoring and Resilience: Implications for Practice" bevind dat jeug mentorprogramme 'n effektiewe intervensiemetode vir die jeug is. Rhodes (2002) meen egter ook dat mentorprogramme gevaarlik kan wees vir die jeug as die mentors nie die verantwoordelikheid wat hulle het, erken en hul aksies daarvolgens rig nie. 'n Goeie mentorverhouding kan kinders se lewens verander, maar 'n slegte verhouding kan 'n kind se lewe verwoes en sy of haar vertroue in ander vernietig (Rhodes, 2002). Mentorskap is 'n groot verantwoordelikheid en moet daarom met respek en uiterse sorg benader word.

2.3.8 Mentorverhoudings

Die verhouding tussen die mentor en kind is baie belangrik vir mentorskap. Hierdie afdeling gaan ondersoek instel na die redes vir mentorskap, tipe mentorskap, tipe verhoudings en die rol van die ouers in mentorskap.

2.3.8.1 Rede vir mentorskap

Mentorprogramme is van die mees algemene metodes om as intervensie in die lewens van jeugdige met ernstige gedrags- en emosionele probleme te gebruik (Rhodes & Lowe, 2008). Buckley en Zimmerman (2003) meen mentorskap is 'n goeie manier om kinders te help om tot gesonde volwassenes met 'n verskeidenheid opsies in hul toekoms te ontwikkel. Hierdie manier van intervensie is veral populêr in Amerikaanse gemeenskappe omdat dit relatief goedkoop is en nie beperk is tot 'n spesifieke area nie (Evans & Ave, 2000).

In Nieu-Seeland word jeug mentorprogramme hoofsaaklik gebruik as strategie vir sosiale verandering (Evans & Ave, 2000). Hierdie programme word in dié land gebruik in skole wat in lae inkomste gemeenskappe geleë is waar die tradisionele familiestrukture verander (Evans & Ave, 2000) om kinders se selfvertroue te verbeter. Mentorprogramme word gesien as een van die vyf strategieë wat gebruik word om skool druipefers te verlaag en ook as sosiale ondersteuning binne lae inkomste gemeenskappe in Nieu-Seeland (Evans & Ave, 2000). In die Verenigde Koninkryk word mentorprogramme deur die regering geïmplementeer om sosiale uitsluiting van jeug te verminder (Philip & Hendry, 2000).

Mentorskap kan vir baie positiewe uitkomst sorg op beide individuele en gemeenskapsvlak, maar dit moet nie gesien word as die algehele oplossing vir alle jeugprobleme nie. Dit is onrealisties om te verwag dat een mentorverhouding al die verskillende uitdagings waarmee 'n kind daaglik gekonfronteer word, sal kan hokslaar (Buckley & Zimmerman, 2003). Dit moet eerder saam met ander programme en intervensies wat by elke kind se unieke behoeftes en omstandighede pas, gebruik word.

2.3.8.2 Tipes mentorskap

Anuszkiewicz, Salomon, Schmid en Torrico (2008) identifiseer vyf tipes mentorprogramme. Die eerste is die tradisionele een-tot-een mentorprogram waarin 'n volwassene saam met 'n kind geplaas word en 'n verhouding begin. In die tradisionele een-tot-een mentorverhouding neem die mentor en kind deel aan verskeie aktiwiteite, en gee die mentor ondersteuning, instruksie en leiding (Rhodes, Grossman & Roffman, 2002). Groep mentorprogramme is die tweede soort mentorprogram; hierin bou een

volwassene 'n verhouding met 'n groep kinders. Groep mentorskap waarin 'n groep volwassenes met 'n groep kinders werk kom ook voor.

In portuurmentorskap is een kind wat omgee 'n ander kind se mentor. Portuurmentorskap ontstaan gewoonlik tussen kinders wat dieselfde belangstellings het (Philip & Hendry, 2000). Philip en Hendry identifiseer verder ook vriend-tot-vriend mentorskap wat van portuurmentorskap verskil deurdat mentor verhoudings tussen porture wat reeds vriende is, aangemoedig word. Hierdie tipe mentorskap word gesien as 'n tipe veilige plek waar veral sensitiewe inligting gedeel en bespreek kan word.

Die laaste tipe mentorprogram is e-mentorskap waar die internet gebruik word om 'n volwassene en kind in 'n mentorverhouding met mekaar in verbinding te bring. E-mentorskap is 'n goeie manier vir 'n mentor/s en die kind/kinders met wie daar 'n mentorverhouding is om kontak te behou wanneer direkte kontakssessies vir lang tye nie moontlik is nie (Anuszkiewicz et al., 2008). Philip en Hendry (2000) identifiseer nog 'n tipe verhouding wat soortgelyk is aan die tradisionele een-tot-een mentorskap, maar dat die volwassene 'n geskiedenis het van rebellie en om outoriteit uit te daag.

Die *Becoming Kids* jeugmentorprogram van die huidige studie maak gebruik van die tradisionele een-tot-een mentorverhouding waarin een kind met een mentor gepas word. Hierdie tipe mentorverhouding skep geleentheid vir vinniger ontwikkeling van 'n goeie sekondêre verbinding waarin die kind veilig voel.

2.3.8.3 Tipes verhoudings

Die kompleksiteit in die ontwikkeling van mentorverhoudings word dikwels onderskat (Morrow & Styles, 1995). Die keuse van mentore is meestal in die hande van die programkoördineerders. Hulle kies die mentore volgens kriteria wat ouderdom, geslag, agtergrond, kultuur, belangstellings of sosio-ekonomiese omstandighede kan behels (Morrow & Styles, 1995). 'n Ander baie belangrike aspek om in gedagte gehou te word met die keuse van mentore is die tipe verhouding wat uit mentorskap ontwikkel. Die navorser probeer gewoonlik om verhoudings te verstaan deur hulle in twee groepe te klassifiseer, naamlik natuurlike verhoudings en geprogrammeerde verhoudings. Natuurlike verhoudings is verhoudings wat spontaan ontstaan, soos vriendskappe en intieme verhoudings.

Ryzin (2010) onderskei ook tussen hierdie twee tipes mentorverhoudings, maar noem dit instrumentele en sielkundige verhoudings. Instrumentele verhoudings is die verhoudings wat natuurlik ontwikkel. Sielkundige verhoudings is verhoudings waar die klem op die ontwikkeling van 'n nou, ondersteunende verhouding tussen 'n volwassene en kind is, waar die kind nie noodwendig 'n ondersteunende

volwassene tuis het nie. Sielkundige verhoudings bevorder positiewe gedrag en aanpassing, beter akademiese vordering en eiewaarde sowel as beter verhoudings met ouers en die portuurgroep.

2.3.8.4 Rol van die mentor

Morrow en Styles (1995) het 'n studie gedoen oor die bou van verhoudings binne jeugprogramme. Hul studie het in Amerika plaasgevind en het na pare in die *Big Brother Big Sister* mentorprogram gekyk. Hulle het gevind dat verhoudings baie belangrik is in mentorprogramme en dat die mentor se rol in hoofsaaklik twee kategorieë verdeel kan word.

Die eerste rol is die van ontwikkelende mentor en die tweede rol is voorskrywend van aard. As 'n mentor ontwikkelend is, kan die verhouding met die kind as 'n vriendskapsverhouding beskryf word. Mentors wat hierdie benadering volg is meer geneig om bevredig te voel omdat 'n verhouding van vertroue tussen die mentor en die kind ontstaan. Hierdie rolverdeling is minder outoritêr van aard omdat die mentor nie die rol van ouer probeer vertolk nie, maar eerder daarop fokus om 'n vriend te wees (Morrow & Styles, 1995).

Die tweede rol is meer voorskrywend omdat die mentor in die verhouding ingaan met die doel om die kind te verander. Mentors wat die verhouding op hierdie manier benader is geneig om meer outoritêr te wees en die kind se gedrag en keuses te bepaal. Hierdie rol kan baie frustrerend wees vir mentors en dit kan veroorsaak dat die mentorervaring vir beide die mentor en die kind baie negatief is (Morrow & Styles, 1995; Shelmerdine & Louw, 2008). Straatlíng, die organisasie waar die huidige studie plaasgevind het, definieer die rol van die mentor as 'n volwasse vriend en nie 'n ouer, baas, dissiplinêre figuur, Kersvader, terapeut, regter, bankrekening of baba-oppasser nie (Myburg, 2011). Om vriendskappe te vorm is egter nie so maklik soos om 'n sekere rol te vertolk nie. Ouderdom, agtergrond en kultuur speel 'n rol in die vorming van vriendskappe tussen mentor en kind (Morrow & Styles, 1995).

2.3.8.5 Rol van die ouer in mentorskap

Die meeste navorsing ondersoek die verhouding tussen mentor en kind (Rhodes, 2002; Beam et al., 2002; Shelmerdine & Louw, 2008; Morrow & Styles, 1995). Daar word minder aandag gegee aan die ander sisteme waarin in die kind funksioneer en die invloed wat dit op die mentorskapproses kan hê. Deur Bronfenbrenner se ekosistemiese benadering te gebruik en te kyk na ander sisteme waarin die kind funksioneer, word die ouer verbasend min in die mentorproses betrek.

Spencer, Basualdo-Delmonico en Lewis (2011) het gevind dat navorsing oor ouers se rol in mentorskap en ouerperspektiewe uit die literatuur oor mentorskap afwesig is. Volgens hulle word ouers in mentor literatuur as negatief uitgebeeld deur die indruk te skep dat kinders juis as gevolg van swak ouer-kind verhoudings in mentorprogramme is. Du Bois et al. (2002) het die teendeel in hul studie gevind, naamlik dat ouer betrokkenheid by mentorprogramme positiewe uitkomst tot gevolg kan hê.

Spencer et al. (2011) het moeite gedoen om te kyk na wat ouers se perspektief van mentorskap was en hoe hulle die mentorproses verstaan, wat hulle verwagtinge van die mentorprogram was en hoe hulle hul rol binne die mentorprogram verstaan het. Hulle het gevind dat die meeste ouers die mentorprogram as addisionele volwasse ondersteuning vir hul kind gesien het en dat sommige ouers tot 'n meerdere of mindere mate by die mentorproses betrek wou word (Spencer et al., 2011). Ouers se verwagting was dat die mentor hul kind geleenthede sal bied wat hulle nie kan nie en dinge sal leer waarvan hulle nie weet nie (Spencer et al., 2011).

Hierdie studie het die algemene idee van ouerbetrokkendheid by mentorskap verander, omdat bewys gelewer is dat daar wel 'n plek vir ouers in die mentorproses is. Mentors en programkoördineerders moet bewus wees van hierdie verandering en ondersoek instel na die impak wat dit in die huidige mentorprogram kan hê. Ouers kan moontlik gebruik word om die mentorproses te ondersteun.

Mentors, ouers en kinders is gewoonlik by mentorskapprogramme betrokke. Ten spyte hiervan, handel die literatuur net oor mentors en ouers, maar min van die literatuur ondersoek die kind se rol en ervaring in mentorskapprogramme. Dit is juis een van die gapings in die literatuur wat in hierdie studie opgevolg wou word.

2.4 Samevatting

Mentorskap is 'n komplekse konsep wat na gelang van die deelnemers, hul omgewing en hul agtergrond verskil. Elke mentorprogram, en ook elke mentorverhouding, sal om hierdie rede uniek wees. Programkoördineerders, deelnemers aan mentorprogramme en navorsers moet bewus wees van al die dimensies van mentorskap, tipes verhoudings binne mentorskap en die impak van mentorverhoudings sodat mentorskap beter verstaan kan word en mentorprogramme beter gekoördineer kan word.

Hoofstuk 3

Metodologie

3.1 Inleiding

Navorsing oor kinders het oor die laaste paar jaar spesiale aandag in verskeie studies geniet (Barker & Weller, 2003; Hood, Kelley & Mayall, 1996; Punch, 2002; Thomas & O'Kane, 2000). Die meeste navorsing waarby kinders betrokke is, word deur ontwikkelingsbenaderings beïnvloed en fokus hoofsaaklik op wat volwassenes interessant vind (Hood et al., 1996, p. 118). In hierdie tipe navorsing word die kind as voorwerp gesien eerder as onderwerp (Mauthner, 1997). Die navorsing gaan oor die kind en daar word selde in hierdie tipe studies saam met die kind of vir die kind navorsing gedoen (Hood et al., 1996). Hood et al. (1996) sien kinders as 'n sosiale groep wie se behoeftes en waardes van die van volwassenes kan verskil.

Punch (2002) argumenteer dat navorsing met kinders nie verskil of dieselfde is as met volwassenes nie, maar dat navorsing met kinders op 'n kontinuum geplaas kan word. Navorsing met kinders word beïnvloed deur die spesifieke kinders wat deelneem aan die navorsing, navorsingsmetodes, die konteks van die navorsing, ouderdom van kinders en die navorser se eie houding en gedrag (Punch, 2002). Navorsing met kinders vereis spesiale oorweging wanneer die navorsingsontwerp en die navorsingsmetodologie beplan word. Hierdie hoofstuk het gepoog om die verskillende aspekte van die navorsingsontwerp en -metodologie aan te spreek met spesifieke aandag aan die kind as deelnemer aan hierdie studie.

3.2 Navorsingparadigma

'n Paradigma is 'n denkraamwerk wat ons help om dit wat bestaan te verstaan en hoe om dit te bestudeer (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Dit is 'n wêreldsiening, 'n manier om sin te maak en te dink oor die kompleksiteit van die wêreld (Patton, 2002, p. 69). Terre Blanche en Durrheim (1999) gaan verder en beskryf 'n paradigma as 'n raamwerk wat gebruik word as basis vir navorsing waardeur belangrike kwessies uitgelig word en wat deur die gebruik van teorieë en metodes aangewend word om kwessies op te los of aan te spreek.

Volgens Terre Blanche en Durrheim (1999) word die navorsingsparadigma na aanleiding van die navorsingsvraag bepaal. Alle navorsing is interpretatief van aard omdat dit gerig word deur 'n groep oortuigings en emosies oor die wêreld en hoe dit verstaan en bestudeer moet word (Denzin & Lincoln,

2011). Die interpretiewe paradigma vereis sekere dinge van die navorser, veral met betrekking tot die vrae wat gevra word en die interpretasies wat uit die vrae na vore kom (Denzin & Lincoln, 2011). Die interpretiewe benadering probeer menslike gedrag verstaan, eerder as om dit te verduidelik (Babbie & Mouton, 2003).

Hierdie paradigma werk uit die staanspoor met die veronderstelling dat alle mense besig is met 'n proses om sin te maak van hul leefwêreld (Babbie & Mouton, 2003). Dis 'n voortdurende proses waarin ons aksies geïnterpreteer, geskep, gedefinieer, verdedig en sin van gemaak word (Babbie & Mouton, 2003). Dit is baie belangrik om bewus te wees van hierdie proses tydens navorsing, omdat mense oor tyd verander en nie as staties beskou kan word nie.

Navorsers gebruik die interpretiewe paradigma omdat hulle geïnteresseerd is in die manier waarop deelnemers hul ervaring interpreteer, hul wêreld konstrueer en betekenis gee aan hul ervarings. Kennis en insig wat tydens die navorsingsproses verkry word, word deur Merriam . (2002) na verwys as die "ontdekkingsproses", wat aansluit by Babbie en Mouton (2003) se idee dat navorsing 'n aanhoudende proses is. Merriam (2002) meen dit hierdie proses is waarin die bevindinge van die navorsing op die integriteit van die navorser berus. Merriam (2009) sê verder dat kennis nie iets is wat deur die navorser gevind word nie, maar eerder deur die navorser gekonstrueer word.

In hierdie studie is daar juis ondersoek ingestel na deelnemers se ervaring van 'n mentorprogram, daarom is die interpretiwistiese paradigma gebruik.

3.3 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp kan gedefinieer word as 'n strategiese raamwerk (Terre Blanche & Durrheim, 1999) of 'n bloudruk (Babbie & Mouton, 2003) van hoe 'n navorser van plan is om sy of haar navorsing te doen. Navorsingsontwerp is die beplanning van 'n wetenskaplike ondersoek om iets uit te vind (Babbie & Mouton, 2003). Terre Blanche en Durrheim (1999) beskryf die navorsingsontwerp as 'n strategiese raamwerk wat as brug tussen die navorsingsvraag en die uitvoer van die navorsing dien. Dit is die plan wat verduidelik hoe die navorsing uitgevoer gaan word (Mouton, 2005).

Die navorsingsontwerp het die einde in sig, omdat dit na wat die navorsingsvraag is en wat gedoen moet word om hierdie vraag voldoende aan te spreek, kyk (Mouton, 2005). Die navorsingsontwerp word beïnvloed deur die tipe vrae wat ondersoek word, die doel van die studie en die navorsingsparadigma (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Die navorsingsontwerp vir hierdie studie is

ontwikkel voordat daar met die navorsing begin is. Kwalitatiewe navorsingsontwerp is meer oop en veranderbaar –die ontwerp kan tydens die navorsingsproses verander indien dit nodig is (Terre Blanche & Durrheim, 1999; Cohen et al., 2011).

Die navorsingsontwerp help die navorser om die spesifieke navorsingsdoel van die studie te bereik en om die navorsing met die bronne wat beskikbaar is, te voltooi (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Terre Blanche en Durrheim (1999) meen dat daar met die ontwikkeling van die navorsingsontwerp gebruik gemaak kan word van die navorsingsproses, wat uit vier fases bestaan, om besluite te neem oor die navorsingstudie.

In fase een word die navorsingsvraag gedefinieer deur die navorsingsvraag te identifiseer en duidelik te omskryf. Daarna volg fase twee waarin verskeie besluite geneem word oor hoe die data ingesamel gaan word. In fase drie word navorsing gedoen. In hierdie fase word data ingesamel volgens die gekose metodes waarop in fase twee besluit is. Analise van al die ingesamelde data vind ook plaas in hierdie fase. Die laaste fase, fase vier, is die navorsingsverslag. In hierdie fase word al die bevindinge van die navorsing in die vorm van 'n verslag opgeskryf.

Besluite oor hierdie navorsingstudie is na inagneming van hierdie vier fases gemaak. Die navorsingsdoel was om te bepaal wat na aanleiding van mentors en kinders se ervarings in 'n mentorskapprogram oor mentorskapprogramme geleer kan word. Soos reeds genoem, soek die navorsingsontwerp antwoorde op die navorsingsvrae ten opsigte van mentors en kinders se ervaring van die mentorskapprogram. Die interpretiwistiese paradigma is in hierdie navorsingstudie gebruik omdat dit die navorser die beste kon help om te verstaan hoe mentors en kinders die mentorprogram ervaar.

3.3.1 Kwalitatiewe navorsing

Kwalitatiewe navorsing is 'n komplekse term wat meer is as net die begin van navorsing. Dis 'n term wat moeilik gedefinieer kan word omdat dit dikwels as sambreelterm gebruik word (Merriam, 2009). Hierdie bespreking poog om kwalitatiewe navorsing so bes moontlik te omskryf, veral met betrekking tot hierdie spesifieke studie.

Kwalitatiewe navorsing is 'n manier waarop die navorser ondersoek kan instel na die manier waarop 'n individu of groep sin maak van 'n gegewe sosiale probleem (Creswell, 2009). Kwalitatiewe navorsing probeer verstaan hoe mense hul ervarings interpreteer, hul wêreld konstrueer en wat hulle tot hul

ervarings bydra (Merriam, 2009), eerder as om dit te probeer verduidelik (Babbie & Mouton, 2003). Kwalitatiewe navorsing poog om mense se aksies vanuit 'n binne perspektief te ondersoek, daarom word baie klem geplaas op die navorsingsmetodes. Die navorsingsmetodes wat gebruik word moet die navorser help om naby die deelnemers te bly (Babbie & Mouton, 2003).

Merriam (2009) identifiseer vier karaktereienskappe wat nodig is om kwalitatiewe navorsing te verstaan. Die eerste karaktereenskap behels dat daar op die doel en verstaan van die navorsing gefokus word. Die doel van die navorsing is om te probeer verstaan hoe mense sin maak van hul lewens. Die kern van hierdie karaktereenskap is om die fenomeen wat ondersoek word vanuit die deelnemers se perspektief te verstaan, eerder as vanuit die navorser se perspektief (Merriam, 2009).

Tweedens word daar gekyk na die navorser as primêre instrument in die navorsingproses. Omdat die navorser dadelik op data kan reageer en dit kan interpreteer is die navorser 'n belangrike deel van die navorsingsproses. Die navorser as primêre navorsingsinstrument kan egter ook verskeie gevare inhou omdat die navorser subjektief kan optree tydens die navorsingproses. Daarom is dit belangrik vir die navorser om bewus te wees van haar tekortkominge en voortdurend daarop te let soos die navorsingsproses vorder (Merriam, 2009).

Die derde karaktereenskap wat Merriam (2009) identifiseer is dat kwalitatiewe navorsing 'n induktiewe proses is. Dit help die navorser om van die spesifieke na die meer algemene te beweeg deur data te versamel, te kombineer en te orden sodat groter temas na vore kom (Merriam, 2009).

Die vierde karaktereenskap van kwalitatiewe navorsing is die ryk beskrywings van die navorsing se eindproduk. Data wat ingesamel is, sowel as aanhalings uit literatuur, veldnotas, deelnemers se getranskribeerde fokusgroepsessies en tekeninge word ter ondersteuning van bevindinge en aanbevelings gebruik.

Bogenoemde vier karaktereienskappe is die wat in die meeste kwalitatiewe navorsing voorkom; daar is egter ander karaktereienskappe wat ook 'n rol speel. Hierdie karaktereienskappe sluit in buigbaarheid van die navorsing en dat navorsing doelgerig moet wees (Merriam, 2009). Die kwalitatiewe benadering is buigbaar en pas aan wanneer nuwe ontdekkings in die navorsingsproses na vore kom. Tydens hierdie studie is daar probeer om die deelnemers se persoonlike interpretasie vanuit hul agtergrond, ervarings en sienswyses waar te neem.

3.3.2 Navorsingstrategie: Gegronde teorie (*Grounded theory*)

Gegronde teorie (*Grounded theory*) is 'n kwalitatiewe strategie vir ondersoek waarvolgens die navorser algemene of abstrakte teorieë, prosesse, aksies of interaksie van die deelnemers waarneem wat in hul sieninge gegrond is (Creswell, 2009). In vergelyking met ander teorieë neig gegronde teorie om meer konkreet te wees (Neuman, 2011). Babbie en Mouton (2003) beskryf gegronde teorie as 'n benadering wat die navorser toelaat om 'n minder bekende fenomeen waarvoor min teorie bestaan, te ondersoek. Teorie word in die ondersoek ontwikkel namate konsepte in die analise proses na vore kom.

Gegronde teorie behels die gebruik van meer as een navorsingsmetode (Merriam, 2002) waar die data en teorie met mekaar in interaksie is (Neuman, 2000). Gegronde teorie in navorsing plaas klem op die ontdekking, met beskrywings en geldigheid as belangrike komponente daarvan (Merriam *et al.*, 2002). Hierdie navorsingstrategie word gekenmerk deur die konstante vergelyking van data met ontluikende kategorieë en die teoretiese seleksie van verskillende groepe in die analise proses (Merriam *et al.*, 2002).

Strauss en Corbin (in Babbie & Mouton, 2003) identifiseer twee prosesse wat tydens gegronde teorie analise plaasvind, naamlik kodering en bygevoegde (*adjunctive*) prosedures. Hierdie twee prosesse van analise word in die afdeling oor analise in meer besonderhede bespreek.

3.3.3 Deelnemende aksienavorsing

Deelnemende aksienavorsing is 'n dinamiese proses vir persoonlike en professionele ontwikkeling (James, Milenkiewicz & Bucknam, 2008). Hierdie soort navorsing word gebruik om 'n balans tussen aksie en navorsing te verkry. Deelnemers aan die studie en die navorser het bygedra tot die navorsingsproses.

In deelnemende aksienavorsing is die navorser nie die enigste deelnemer nie, maar al die deelnemers aan die studie dra by om die onderwerp aan te spreek (Cammarota & Fine, 2008). Die navorser is tydens die navorsing in gesprek met die deelnemers en besig met refleksie (Cammarota & Fine, 2008). Hierdie navorsing is dus 'n kollektiewe proses wat beïnvloed word deur verskillende perspektiewe van almal wat deelneem (Cammarota & Fine, 2008). Die navorser en deelnemers is dan lede van die binnekring omdat hulle belanghebbendes binne 'n sekere situasie, organisasie of gemeenskap is (Cammarota & Fine, 2008).

Die term belanghebbendes moet nie onnodig gebruik word as beperking nie, omdat verskillende deelnemers verskillende belange kan hê (Cammarota & Fine, 2008). Hierdie studie by Straatlig het die navorser, die koördineerder van die *Becoming Kids*-program, die kinders en die mentors ingesluit. Deelnemende aksienavorsing is 'n aktiewe proses waarin die navorsingsbevindings gebruik word om nuwe idees, aksies, planne en strategieë te ontwikkel sodat sosiale verandering kan plaasvind (Cammarota & Fine, 2008).

Cahill, Rios-Moore & Threats (2008) meen dat deelnemende aksienavorsing die oë van die navorser deur die navorsingproses oopmaak en die navorser in staat stel om deur ander se lense na die wêreld te kyk. Hierdie nuwe uitkyk gaan gepaard met 'n behoefte om ander se oë as't ware ook "oop te maak" (Cahill et al., 2008). Stringer, Traill en Culhane (2010) is van mening dat dit belangrik is om kinders tot aktiewe deelnemers aan navorsing te maak, omdat jong mense juis daardeur leer om aktief deel te neem in die gemeenskap sodat hulle aktiewe burgers in 'n demokratiese samelewing sal wees.

Jenny Parkes (2008) argumenteer dat aannames oor deelnemende aksienavorsing se impak op deelnemers nie bloot in terme van reflektiwiteit en veranderings gemaak kan word nie. Parkes (2008) meen dat die teenoorgestelde ook kan gebeur. Mense kan versterk word in hul sienings en net met hul lewens voortgaan soos voor die studie begin het. Dialoog en debat kan in deelnemende aksienavorsing gebruik word om interaksie tussen die deelnemers en die navorser te bevorder. Sodoende word die mag van die navorser erken maar ook verminder, omdat die deelnemers verantwoordelik is vir die gevolge hoe meer hulle oor die navorsingsproses waarvan hulle deel is reflekteer (Parkes, 2008).

Deelnemende aksienavorsing is vantevore met kinders gedoen (Cammarota & Fine, 2008; Clark, 2004). Hood, Kelley en Mayall (1996) meen dat navorsing saam met kinders gedoen moet word omdat kinders kindwees die beste verstaan, en vir kinders gedoen moet word sodat hulle stemme gehoor kan word.

Tot dusver is die hoofstuk op die konseptualisering van die navorsing en die meta teorie wat onderliggend aan die navorsing is, gefokus. In die volgende deel is die fokus op die eintlike studie en presies wat beoog gedurende die studie was.

3.4 Metode

Die doel van hierdie studie, soos in Hoofstuk 1 genoem, was om die navorsingsvraag, “Wat is mentors en kinders se ervaring van ‘n mentorprogram?”, te ondersoek. Om hierdie navorsingsvraag te ondersoek is gebruik gemaak van kwalitatiewe navorsingsmetodologie binne ‘n aksienavorsingsraamwerk. Deelnemende aksienavorsing is in hierdie studie gebruik om kinders in die mentorprogram se stemme te laat geld.

3.4.1 Seleksie van deelnemers

Kwalitatiewe navorsing fokus op in-diepte data en gebruik daarom ‘n klein seleksie van deelnemers wat doelgerig vir ‘n studie geselekteer word (Patton, 2002). Omdat dit selde moontlik is om al die mense in ‘n sekere populasie te observeer, te bestudeer en te ondersoek, word ‘n groep mense uit die spesifieke populasie gekies (Babbie & Mouton, 2003). Hierdie doelgerigte seleksie (*purposive sampling*) help die navorser om deelnemers te kies omdat hulle sekere kenmerke kenbaar wat die navorser wil ondersoek (Merriam, 2009). Doelgerigte seleksie is ter sprake wanneer deelnemers gekies word op grond van die navorser se kennis van die populasie en die doel van die studie; die navorser kyk na watter groep mees geskik of mees verteenwoordigend van die populasie wat ondersoek word, sal wees (Babbie, 2011).

Seleksie in kwalitatiewe navorsing is nie bloot persoonlik of statisties gegrond nie; dit moet ook ‘n teoretiese ondersteunende basis hê (Merriam, 2009). Patton (2002) meen dit is nodig om deelnemers te kies wat ryk inligting sal verskaf en daarom moes deelnemers wat vir hierdie studie gekies is, vir ses maande of langer deel van die *Becoming Kids* jeugmentorprogram gewees het.








Agt mentorpare het aan die studie deelgeneem. Sewe van die mentors was vrouens en een was ‘n man en ses van die kinders was vroulik en een manlik. ‘n Volledige tabel met inligting oor al die deelnemers word in die volgende afdeling gegee.




3.4.2 Deelnemerinligting

Inligting oor kinders en mentors wat aan die navorsing deelgeneem het, word in Tabel 3.1 voorsien.

Tabel 3.1: Deelnemerinligting

		Skuilnaam	Ouderdom	Kursus/Graad	Geslag	Hoe lank al deel van program?	Broers of Susters?
1	Mentor	Denise 	22	Afr & Ned Hons	v	2 jaar	Jonger broer
	Kind	Jessica 	10	Graad 3	v	2 jaar	Ouer broer en suster
2	Mentor	Bronk 	24	M in Teologie	m	6 Maande	Ouer broer
	Kind	Cameron 	6	Graad R	m	6 maande	1 broer en 2 susters
3	Mentor	Charmaine 	21	BComm (3de jaar)	v	1 Jaar	Jonger suster
	Kind	Rieta 	6	Graad R	v	1 Jaar	Broer (3jr)

4	Mentor	Michelle 	25	Jeugwerk/ Teologie (1ste jaar)	v	7/8 maande	geen
	Kind	Greta 	8	Graad 2	v	Amper 2 jaar (7/8 maande saam met Michelle)	1 halfsussie
5	Mentor	Rinské 	26	PhD Biochemie	v	6 maande	geen
	Kind	Julia 	8	Graad 2	v	7 maande	Broer (14 jr) Suster (20 jr)
6	Mentor	Sheila 	26	Werkend	v	6 maande	1 jonger broer
	Kind	Beatrix 	6	Graad R	v	7 maande	2 sussies
7	Mentor	Leentjie 	20	BRek (2de jaar)	v	1 jaar	Jonger suster

	Kind	Didi 	6	Graad R	v	1 jaar	ouer sussie
8	Mentor	Heather 	27	Programmeer-der/ Hons in Sielkunde	v	1 jaar	2 susters en 1 broer
	Kind	Chante 	7	Graad 1	v	1 jaar	Broer (15 jr), broer (16 jr), broer (3 jr)

3.4.3 Metodes van data insameling

Data is oor 'n tydperk van vyf weke gedurende September 2011 en Oktober 2011 ingesamel, in een sessie wat elke week plaasgevind het, behalwe vir week van die skoolvakansie. Omdat die navorser reeds aan die kinders bekend was, maar nie aan die mentors nie, het sy aan die begin meer oor haarself en haar studies aan hulle meegedeel en hulle 'n geleentheid gegee om vrae te vra. Om hulle meer op hulle gemak te laat voel is dit in die vorm van 'n speletjie gedoen. Die groep het buite 'n bal vir mekaar gegooi en elke keer wat 'n persoon die bal gooi moes die persoon, wat die bal vang, iets van hom- of haarself vertel.

Met elke sessie het die kinders eers kans gekry om hul mentors te groet en hul broodjie te eet. Die kinders en mentors het dan op komberse en kussings wat die navorser uitgepak het, gaan sit. Hulle is toe gevra om 'n prent te teken soos in die tekensessiegids uiteengesit. Die grootte van die groepies het tussen twee en drie mentorpare in 'n tekengroep gewissel. Elke tekensessie was 10 tot 15 minute lank.

Daar was 24 kleurpotlode vir elke twee deelnemers, sowel as 'n uitveër en skerpmaker. Kinders het met inkleurpotlode op wit A4-papier geteken. Inkleurpotlode is gekies omdat kryte maklik breek en die tekenproses sou onderbreek en omdat die ink in koki-penne nie maklik uit klere was (indien die kinders dit per ongeluk op hul klere sou kry) nie. A4-grootte papier is gekies omdat dit 'n maklik hanteerbare grootte is waaraan die kinders gewoond is.

Direk na die tekensessie het die kinders vir 'n rukkie gaan speel en kon hulle nog 'n broodjie of vrugte eet en koeldrank drink. Na die breuk is individuele onderhoude met die kinders gevoer. Die saal het afskortings wat die vertrek in vier dele deel. Die onderhoude het in die agterste deel van saal, agter 'n afskorting plaasgevind. Die kinders en die navorser het op die mat en kussings gesit. Die kinders is toegelaat om te teken terwyl hulle met die navorser gesels het, omdat dit hulle meer op hul gemak laat voel het. Die navorser het ook die kinders en die mentors toegelaat om eers oor die vraag wat gevra is te dink voor hulle geantwoord het, of om vrae te vra indien hulle nie verstaan het nie. Semi-gestruktureerde individuele onderhoude is aan die hand van 'n voorafsaamgestelde onderhoudsgids met beide die kinders en die mentors gevoer. Die vrae in die onderhoudsgids was oop vrae.

Dieselfde vrae is in die onderskeie onderhoude aan die kinders en die mentors gestel. Die kinders en mentors se antwoorde kon sodoende met mekaar vergelyk word (Punch, 2002). Omdat 'n onderhoudsgids gebruik is, was dit ook moontlik om ander vrae na aanleiding van die spesifieke onderhoud te vra. Dit het gesorg vir meer inligtingryke data.

Na die eerste fokusgroepsessie is die data getranskribeer en is die navorser het saam met haar studieleier besluit om eerder van onderhoude gebruik te maak. Na die eerste onderhoude is die data getranskribeer en aan die studieleier gestuur vir verdere aanbevelings. Die aanbevelings is gebruik om die daaropvolgende onderhoude meer doeltreffend te maak.

Die tekeninge van die kinders en mentors is bewaar totdat die navorsing voltooi is, daarna is dit aan die kinders teruggegee. Al die gesprekke tydens die tekensessies sowel as die onderhoude is op band opgeneem. Die deelnemers is die opsie gegee om na die opnames te luister en dit te redigeer as dit nodig sou wees. Hierdie elektroniese opnames sal na die afloop van die navorsing skoongegee word.

In Du Bois (2002) word daar voorgestel dat deelnemende aksienavorsing gebruik word wanneer mentorprogramme ondersoek word, omdat dit die navorser en leser se verstaan van die mentorproses sal verbeter. Patton (2002, p. 4) identifiseer drie maniere waarop data in 'n kwalitatiewe studie ingesamel kan word, naamlik deur middel van in-diepte onderhoude, direkte observasies en geskrewe dokumente. Die metodes wat in hierdie studie gebruik sou word moes geskik wees vir die doel en konteks van die navorsing (Greene & Hogan, 2006), daarom is gebruik gemaak van tekeninge, fokusgroepsessies, en later onderhoude, om data vir die studie in te samel. Die keuse van data-insameling, dit wil sê tekeninge, fokusgroepsessies en onderhoude word voorts verduidelik.

3.4.3.1 Tekeninge

Tekeninge as navorsingsmetode help kinders om meer op hul gemak te wees met die volwasse navorser omdat dit meer sensitief is ten opsigte van hul vaardighede (Punch, 2002). Teken as navorsingsmetode bied verskeie voordele. Dit laat kinders toe om kreatief te wees, dis prettig, dit moedig kinders aan om meer aktief betrokke te raak by die navorsingsproses en dit gee kinders die geleentheid om na te dink oor dit wat hulle in hul tekening wil uitbeeld (Punch, 2002). Hierdie metode gee kinders meer beheer oor die manier waarop hulle hulself uitdruk.

Tekeninge word al vir 'n geruime tyd gebruik om kinders se ervarings te verkry (Winter, 2011) omdat baie oor kinders se persepsies vanuit hul tekeninge geleer kan word (Klepsch & Logie, 1982). Tekeninge word saam met ander tradisionele gegronde teorie metodes soos onderhoude en observasie gebruik (Rollins, 2005). In hierdie studie is dit saam met fokusgroepsessies gebruik as data insamelingsmetode. Onlangse navorsing het aangedui dat kinders bekwaam en kreatief teken en sin aan hul eie skeppings kan gee (Winter, 2011).

Kinders word selde gevra wat hulle ervaring van 'n sekere onderwerp is. Volwassenes word meestal gevra hoe kinders hul leefwêreld ervaar (Ennew, 2003). Indien daar wel direk met kinders navorsing gedoen word, gebeur dit selde dat die kind se ontwikkelingsvlak, ervaring, belangstellings of taalgebruik in ag geneem word. Indien daar wel van nie-verbale metodes gebruik gemaak word, kry kinders selde die kans om te verduidelik wat in hul tekeninge aangaan (Ennew, 2003).

Teken is vir kinders 'n aktiwiteit wat hulle geniet wat nie bedreigend is nie (Rollins, 2005). Dit word erken as een van die belangrikste maniere waardeur kinders hulself kan uitdruk (Rollins, 2005) omdat dit die kind 'n manier bied om dit wat hy of sy voel, ervarings, ontdekkings en probleemoplossings te kommunikeer (Rollins, 2005). In hierdie studie was tekeninge die vertrekpunt vir fokusgroepsessies – dit was 'n nie-bedreigende metode waarmee die kind gemaklik kon voel en was ook 'n ryk bron van visuele illustrasies van hoe die kinders hul wêreld sien (Punch, 2002).

Omdat dit moontlik was dat hierdie metode nie aanklank by al die deelnemers sou vind nie, is daar gepoog om die atmosfeer so ontspanne moontlik te hou en geen oordeel uit te spreek oor enige deelnemer se tekening nie. Daar is ook aandag gegee aan die navorser se foutiewe interpretering van prente. Fokusgroepsessies is gebruik om deelnemers te vra om hul tekeninge te verduidelik met spesiale aandag aan wat die tekening vir hul beteken het en hoekom hulle spesifieke visuele beelde gebruik het (Punch, 2002).

3.4.3.2 Fokusgroepe

Fokusgroepe is 'n spesifieke kwalitatiewe navorsingsmetode wat in terme van doel, samestelling en die data-insamelingsproses van ander navorsingsmetodes verskil. Die doel van die fokusgroepe is om 'n reeks verskillende sienings oor die navorsingsonderwerp vanuit die deelnemers se perspektief te identifiseer (Hennink, 2007). Fokusgroepe help om 'n wye verskeidenheid inligting in 'n enkele sessie te kry. Die fokusgroepe bied geleentheid vir die navorser om verskillende ooreenkomste van deelnemers se opinies en ervarings te observeer (Mouton, 2001). Omdat fokusgroepe meer as een deelnemer gelyktydig betrek, is dit vinniger as een-tot-een onderhoud.

'n Fokusgroepe onderhoud is 'n unieke navorsingsmetode waardeur daar met 'n spesifieke gekose groep deelnemers in gesprek getree word oor spesifieke probleemstellings (Hennink, 2007) wat deur 'n fasilitateur (die navorser) gelei word. Die hoofdoel van 'n fokusgroepe is om data in te samel (Morgan, 1996). Die sukses van 'n fokusgroep hang af van die navorser as fasilitateur en die positiewe atmosfeer waarin deelnemers gemaklik voel om deel te neem aan die gesprek sonder om voorgeoordeel te voel of geterg te word (Hennink, 2007). Tydens fokusgroepe kry die navorser ook die geleentheid om groepsdinamika waar te neem (Morgan et al, 2002).

In die eerste fokusgroepe was daar drie mentore. Die kinders wou tegelyk praat maar sommige wou glad nie praat nie, omdat die ander daar was. Die kinders het ook eerder met mekaar gepraat oor ander goed as met die navorser of die mentore oor hul tekeninge of oor die vrae wat gevra word. Die navorser het gevoel dat fokusgroepe die verhouding tussen die deelnemers en die navorser benadeel. Aangesien die eerste fokusgroepe as inleiding gebruik is om algemene inligting te verkry, was die inligting wat bekom was wel van nut vir die navorser. Omdat navorsing nie altyd gebeur soos beplan word nie, kon die navorsingsontwerp verander word (Cohen et al, 2011). Daar is toe besluit om onderhoud as metode om data in te samel in die res van die studie te gebruik.

3.4.3.3 Onderhoude

Merriam (2009) beskryf die onderhoudproses as 'n een-tot-een gebeurtenis waar een persoon inligting by 'n ander persoon kry omdat 'n individu se perspektief 'n belangrike deel van ons samelewing en sosiale prosesse is (Henning et al, 2004). Patton (2002) meen dat in-diepte onderhoud oor mense se ervarings, persepsies, opinies, gevoelens en kennis gaan.

Onderhoude is baie nuttig om te gebruik wanneer die navorser nie kan sien hoe deelnemers optree nie, hoe hulle voel of hoe hulle die wêreld rondom hulle interpreteer nie. Onderhoude is verder nuttig om inligting te verkry oor gebeure wat reeds plaasgevind het (Merriam, 2009). Hierdie studie het mentors en kinders se ervarings ondersoek. Dit was nie iets wat met die blote oog waargeneem kon word nie. Onderhoude is gekies omdat dit daardeur moontlik was om die ervaring van die mentors en kinders in gespreksvorm te ondersoek.

Die hoofdoel vir die verkryging van data deur onderhoude is om die aandag te fokus op wat 'n individu dink, voel en doen. Deur deel te neem aan die onderhoud dra die deelnemer 'n subjektiewe realiteit aan die navorser oor wat later as data in die navorsingsverslag gebruik word (Henning, 2004).

In die onderhoudskedule wat opgestel is, is nou gelet op die tipe vrae wat die navorser die deelnemers sou vra en ook op hoe die vrae geformuleer word (King & Horrocks, 2010). Onderhoude verskil van gewone spontane gesprekke omdat dit 'n sekere doel wil bereik, naamlik om ondersoek in te stel na die navorsingsvraag. Daarom is dit nodig om die tyd so effektief moontlik te gebruik sodat bruikbare data uit die sessies verkry kan word. Dit was daarom belangrik om te let op die leidende vrae, veroordelende opmerkings, gebrek aan luistervaardighede en veral nie-verbale kommunikasie (King & Horrocks, 2010).

Volgens King en Horrocks (2010) is dit nodig om aandag te gee aan hoe 'n onderhoud begin en beëindig word omdat dit 'n impak kan hê op die verhouding tussen die navorser en die deelnemers. 'n Onderhoud is 'n korttermyn sosiale interaksie tussen twee persone wat mekaar nie lank ken nie sodat een persoon spesifieke data kan insamel vir 'n spesifieke doel (Neuman, 2000, p. 274). Dit verskil van 'n gewone, spontane gesprek omdat die navorser die gesprek met 'n spesifieke doel aanvoer (Neuman, 2000).

Die aard van die onderhoude was baie informeel, veral met die kinders. Onderhoudvoering met die kinders was egter moeilik omdat die kinders veral dikwels afgedwaal het van die vrae. Die navorser moes dikwels die vraag herhaal en hul aandag op hul prente fokus. Die onderhoude het egter ryk inligting verskaf wat saam met die tekeninge as data vir hierdie studie kon dien.

3.4.4 Verandering van metodes

Soos reeds genoem, is fokusgroepe met die kinders en die mentors oorspronklik beplan, maar na 'n eerste probeerslag het dit duidelik geword dat dit nie die beste metode was nie. Die kinders het erg om die navorser se aandag meegeding en het ook nie regtig goed met mekaar oor die weg gekom nie. Verdere ondersoek het getoon dat die kinders uit verskillende areas kom en nie noodwendig maats was nie. Hulle het mekaar elke week gesien, maar het net met hulle mentor gesels en nie met mekaar nie. Al is hulle almal voor die tyd saam laat speel om mekaar te leer ken, kon dit wees dat hulle net nie saam wou speel nie. Die sosio-ekonomiese deel van die woonbuurt waar die kinders vandaan gekom en wat hul ouers doen kon 'n groot rol in kinders se verhoudings met mekaar speel. Dit wou blyk dat vooroordeel onder die kinders geheers het. Die uittreksel uit een van die tekensessies wat hier volg is 'n voorbeeld van een kind (Rieta) wat 'n ander kind (Jessica) terg omdat laasgenoemde voorheen in Khayamandi gebly het terwyl haar ouers motors in die dorp opgepas het.

Jessica kom in en trek Rieta se aandag af deur haar die hele tyd te roep en aan haar te stamp en dan buitentoe te hardloop.

Rieta: Hehe, jy bly ver ver in Kayamandi.

Jessica: Issie, ek blyi da nie

Navorser: (Aan Rieta) Los haar uit, sy teken nog. As sy klaar is mag jy haar vra om saam met jou te speel.

Rieta trek steeds vir Jessica gesigte as sy dink niemand kyk nie.

Navorser: (Draai terug na Jessica) Waar bly jy?

Jessica: Hier in Cloetesville.

Navorser: Sjoie, dis somer lekker naby aan die skool en die sentrum. Jy is darem gelukkig om hier naby te bly, ne.

Jessica: Ja, maar my oma bly nie by ons nie.

Navorser: Hoekom nie?

Jessica: Sy het, maar sy doen nie meer nie. Ons het saam haar gebly, maar toe trek ons.

Navorser: Is jy bly dat julle getrek het?

Jessica: Ja.

Individuele onderhoude het op verskillende plekke plaasgevind. Die individuele onderhoude met die kinders by die sentrum in Cloetesville en onderhoude met die mentors óf by die sentrum in Cloetesville of op verskillende plekke reg oor die Universiteit Stellenbosch kampus. Mentors met wie onderhoude

op die kampus gevoer is, was meer ontspanne en het meer gepraat as mentors met wie onderhoude by die sentrum gevoer is.

3.4.5 Analise van die data

Die doel van data-analise is om die inligting (data) wat versamel is in 'n antwoord op die oorspronklike navorsingsvraag om te sit (Terre Blanche & Durrheim, 1999).

In gegronde teorie, soos reeds vermeld, is die twee belangrike prosesse by die analise van data die koderingsproses en bygevoegde prosedures (Babbie & Mouton, 2003). Die koderingsproses bestaan uit drie tipes kodering: oop kodering, asstandige (*axial*) kodering en selektiewe kodering. Kodering is gebruik om data beter te bestuur en makliker te verkry (Merriam, 2009).

By oop kodering word sekere kategorieë na aanleiding van sekere teksgedeeltes geskep. Oop kodering kan op verskeie maniere bewerkstellig word. Dit kan reël vir reël gedoen word en hierdie metode neem lank, maar kan 'n wye verskeidenheid kategorieë na vore bring. 'n Tweede manier is om elke sin of paragraaf te kodeer. Die derde metode binne oop kodering is om nadat die hele teks gelees is, na die tema wat na vore kom te kyk (Babbie & Mouton, 2003).

By asstandige kodering dui die kategorieë aan watter kondisies daar is, en wat die strategieë en gevolge van die data is. By selektiewe kodering, die derde tipe kodering, val die hoof fokus op die identifisering van die hoof storielyn (Babbie & Mouton, 2003). In hierdie studie is van oop kodering gebruik gemaak sodat alle moontlike kategorieë geïdentifiseer kon word om so ver moontlik volledig verslag te kan doen oor die data wat ingesamel is.

Data-analise het terselfdertyd as die data-insameling plaasgevind (Merriam, 2009). Deur die data te analiseer soos dit ingesamel is, is verhoed dat die navorser oorweldig raak deur groot hoeveelhede data en dit het die navorser gehelp om gefokus te bly (Merriam, 2009). Die getranskribeerde fokusgroepsessies en aantekeninge is na elke sessie nagegaan en gebruik om vir die volgende fokusgroepsessies voor te berei.

3.5 Die rol van die navorser

Merriam (2002, p. 5) beskou die navorser in kwalitatiewe navorsing as die primêre instrument vir data-insameling. Die navorser benader die navorsing vanuit 'n sekere klas, geslag, ras, kultuur en etniese gemeenskap. Die navorser benader die navorsing met sekere vooropgestelde idees, 'n raamwerk wat

sekere vroe spesifiseer, wat dan op 'n sekere manier ondersoek word. Die individu betree die navorsing vanuit 'n interpretiewe gemeenskap met sy eie navorsingstradisies wat die navorser se siening beïnvloed. Dit veroorsaak dat die navorser 'n sekere siening oor die deelnemers inneem. Etiese kwessies moet egter tydens elke fase van die navorsing in ag geneem word (Denzin & Lincoln, 2011).

Die bevindinge van hierdie studie sou afhang van die spesifieke konteks waarin die navorsing gedoen is. Juis daarom sal die bevindinge slegs binne 'n beperkte konteks gebruik kan word (King & Horrocks, 2010).

Die navorser was bewus daarvan dat sy, as primêre deelnemer, (Merriam, 2002) bevooroordeel kon wees en die navorsing kon beïnvloed. Omdat sy uit 'n ander ervaringsmilieu as die deelnemers gekom het, was dit moontlik dat sy die deelnemers se weergawes van hul ervarings as gevolg van taalverskille as verkeerd of onvanpas kon ag of hulle verkeerd kon verstaan. Daarom is verskeie metodes in plek gestel om te keer indien sy wel bevooroordeel sou wees.

As navorser was vertrouwd met die doel van die navorsing en kon die data dadelik begin prosesseer soos dit versamel is. Die betroubaarheid van die navorsing kon saam met die deelnemers verseker word, omdat die data gou nagegaan kon word. As nagraadse navorser by die Universiteit van Stellenbosch, het die navorser ook 'n promotor gehad wat, as spesialis in haar gebied met baie ervaring in navorsing, ook deur die data en bevindinge gegaan het, en die navorser teen bevooroordeelung kon beskerm. Verder is al die tekensessies en onderhoude opgeneem en met die toestemming van die deelnemers as bewyse gehou.

Die navorser het 'n navorsingsjoernaal gebruik om al haar ervarings en observasies op te skryf. Janesick (2004) noem vier redes vir die gebruik van 'n joernaal in die kwalitatiewe navorsingsproses: Dit help die navorser om die rol van die navorser se verstaan deur reflektief te skryf. Die reflektiewe skryfwyse help die navorser om te verstaan hoekom deelnemers op 'n sekere wyse reageer. 'n Navorsingsjoernaal kan ook gebruik word as kommunikasiemiddel tussen die navorser en die deelnemers en dit help die navorser om meer bewus te raak van hul eie denkwyse (Janesick, 2004, p. 144). In hierdie studie is die navorsingsjoernaal ingespan om oor die navorsingsproses te reflekteer en deelnemers se reaksies beter te probeer verstaan. Reflektiewe skrywe is anders as gewone joernaalinskrywings omdat dit nie net gebeurde weergee nie (Janesick, 2004), maar ook poog om die proses agter die gebeurde te verstaan.

Refleksie in joernale word algemeen in kwalitatiewe navorsing gebruik, maar daar is min literatuur daaroor beskikbaar (Ortlipp, 2008). Janesick (2004) beskou die reflektiewe joernaal as deel van die navorsingsproses wat die navorser help om verder te gaan en meer te bewus te raak van hoe die deelnemers dink, voel en optree en om oor die navorsingsproses te reflekteer.

3.6 Geldigheid en betroubaarheid van die studie

Geldigheid en betroubaarheid is twee belangrike aspekte wat aandag moet geniet in die navorsingsproses. Die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing kan verseker word deur nou te let op die manier waarop data ingesamel word, hoe die analiseproses uitgevoer word, die manier waarop data geïnterpreteer word en hoe bevindinge aangebied word (Merriam, 2009, p. 210). Die geldigheid en betroubaarheid van hierdie navorsingstudie word in hierdie afdeling afsonderlik bespreek.

3.6.1 Geldigheid

Volgens Terre Blanche en Durrheim (1999) verwys geldigheid na die geloofwaardigheid van die navorsingstudie. Hulle sê verder dat geloofwaardige navorsing oortuigende en geloofwaardige bevindinge tot gevolg het. As die studie dus geloofwaardig is, sal die studie geloofwaardige resultate oplewer (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Volgens hierdie skrywers verwys geldigheid na die vermoë van die navorsingsinstrument om dit waarvoor dit ontwerp is, te meet.

Drie aspekte van interpretiewe kwalitatiewe navorsing word deur Merriam(2002) bespreek, naamlik interne geldigheid, betroubaarheid en eksterne geldigheid. Interne geldigheid het te make met die vrae wat kyk na hoe die navorsingsbevindinge met die werklikheid skakel (Merriam, 2009). Dit verwys na die geldigheid van die gevolgtrekkings wat deur die navorser gemaak word (Merriam, 2002). Eksterne geldigheid verwys na die veralgemening van bevindinge en hoe dit in ander situasies toegepas kan word (Merriam, 2002).

3.6.2 Betroubaarheid

'n Studie is betroubaar as dieselfde resultate verkry word wanneer die studie herhaal word (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Dit is egter nie altyd moontlik om dieselfde resultate te kry wanneer daar met mense gewerk word nie, omdat mense gedurig verander (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Terre Blanche en Durrheim stel dus voor dat die data wat verkry word eerder betroubaar moet wees. Dit kan verkry word deur alle prosesse en stappe wat in die navorsingsproses gevolg word in besonderhede te beskryf (Terre Blanche & Durrheim, 1999).

Om te verseker dat data betroubaar is, word daar gebruik gemaak van verskillende data-insamelingsmetodes (Merriam, 2002). In hierdie studie is tekeninge en fokusgroepsessies gebruik om data in te samel.

3.7 Etiek

Etiek begin en eindig by die navorser (Neuman, 2000), daarom is die navorser se persoonlike etiese kode die beste wapen teen onetiese optrede. Die meeste navorsers in sosiale navorsing gee vir mense om en wil nie graag ander seermaak nie. Die meeste etiese wanpraktyke is die resultaat van onkunde of onnodige druk om noodsaaklike prosesse vanweë tydsbeperkings kort te knip (Neuman, 2011, p. 143).

Dit was dus belangrik om kennis te neem van etiek en die implikasies daarvan in hierdie navorsingsondersoek sodat beide die navorser en die deelnemers beskerm kon word. Die doel van etiek in navorsing is om die regte en welstand van die deelnemers te beskerm (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Veral omdat minderjariges aan hierdie studie deelgeneem het, is spesiale aandag gegee aan etiese aspekte wat hulle kon raak.

Die Verenigde Nasies (2009) se algemene kommentaar op "*The Right of the child to be heard*", dui aan dat kinders ingelig moet word oor die studie waaraan hulle deelneem, dat dit gepas vir hul ouderdom moet wees, en toeganklik en diversiteit sensitief moet wees. Kinders se sienings en gevoelens moet in die navorsingsproses gerespekteer word. Kinders moet weet hoe hul ervaring geïnterpreteer en gebruik sal word en hulle moet ook terugvoering kry oor die navorsing en hoe hul deelname dit beïnvloed het (United Nations, 2009).

Hierdie studie is begin deur 'n navorsingsvoorstel aan die Opvoedkundige Sielkunde Fakulteit en die Etiese Komitee voor te lê; beide het toestemming vir die studie gegee. Die etiese komitee het die studie na goeie oorweging van die etiese implikasies toegestaan (verwysingskode HS607/2011) (Sien Addendum B).

Deelname aan hierdie studie was vrywillig en deelnemers kon enige tyd onttrek indien hulle so sou verkies. Voordat deelnemers aan die studie deelgeneem het, is hulle eers ingelig oor die doel van die studie en wat deelname aan die studie sou behels. Dit is in taal wat by hul ouderdom gepas was, en in die teenwoordigheid van hul ouers of voogde en een van die Straatlig koördineerders, aan die minderjariges verduidelik.

Twee verskillende vorms is vir die onderskeie deelnemers gebruik. Een vorm is vir die kinders gebruik (Addendum C) en 'n ander vorm was vir die mentors en ouers (Addendum D). Alle deelnemers is geleentheid gegee om vrae te vra oor die navorsing en die navorsingsproses. Omdat sommige deelnemers nie sterk geletterd was nie, het die verduideliking en die deurgaang van die vorm langer geneem en meer konkrete verduidelikings van die navorser vereis. Nadat die navorser seker was dat al die deelnemers verstaan het, het hulle geleentheid gekry om die toestemmingsvorme te teken.

Die minderjariges het 'n toestemmingsbrief (Sien Addendum C) ontvang wat die studie in eenvoudiger taal en meer kindervriendelik verduidelik het. 'n Straatlig-vertegenwoordiger was tydens die verduidelikings teenwoordig omdat die ouers dikwels in daardie tyd moes werk. Die kind se mentor was ook vir hierdie verduideliking teenwoordig. Die kinders is toegelaat om die toestemmingsbrief met inkleurpotlode in te vul en te onderteken, veral omdat sommige van hulle nog nooit met penne gewerk het nie. Omdat hulle minderjarig was, moes hul ouers of voogde ook toestemming gee vir die kinders om aan die studie deel te neem.

Die navorser het saam met 'n Straatlig-vertegenwoordiger na die ouers se huise gegaan en die doel en proses van die navorsing mondelings aan die ouers verduidelik. Daarna is die ouers die geleentheid gegee om die vorm deur te gaan en te onderteken. Baie ouers het 'n lae geletterdheidsvlak gehad, daarom het 'n Straatlig-vertegenwoordiger saam gegaan om te verseker dat die navorser dit nie uitbuit nie.

Die aard van die navorsing is deur middel van e-pos aan die mentors verduidelik en later is daar geleentheid gegee vir hulle om vrae te vra. Die vorm is aan die mentors gegee en hulle kon dit deurlees, waarna hulle dit onderteken het.

Die deelnemers se privaatheid is deur die navorser beskerm deur geen sensitiewe inligting oor die deelnemers se identiteit te publiseer nie (Neuman, 2000). Anonimiteit beteken dat die deelnemer se regte naam nie in die navorsing gebruik is nie. Die navorser bied 'n sosiale beeld van elke deelnemer, maar het die naam verander sodat die individuele deelnemers nie identifiseerbaar sou wees nie (Neuman, 2000).

3.8 Samevatting

Die navorsingsontwerp, navorsingsparadigma en die navorsingsmetodologie is In hierdie hoofstuk bespreek. Daar is ook spesifiek gelet op navorsing waarby die kind as deelnemer betrokke is en die implikasies daarvan in hierdie spesifieke studie.

Hoofstuk 4

Navorsingsbevindings en bespreking

4.1 Inleiding

'n Navorsingstudie word algemeen in drie fases verdeel, naamlik literatuuroorsig, data-insameling en data-analise (Silverman, 2010). In hierdie hoofstuk is die fokus op die data-analise wat die bevindings van die navorsing uiteensit en bespreek ten einde die navorsingsvraag te probeer beantwoord.

4.2 Proses van data-insameling

Data is ingesamel deur tekensessies en individuele semi-gestruktureerde onderhoude met die kinders en die mentors. Tekeninge is as vertrekpunt vir die onderhoude gebruik en is saam met die transkripsies van onderhoude uitgedruk omdat daar dikwels daarna verwys word. Die data-insamelings proses self het oor tien weke gestrek waartydens vier tekensessies en vier individuele onderhoude met elke deelnemer plaasgevind het.

Tekensessies was baie informeel en die navorser het saam met die kinders en mentors geteken sodat die deelnemers meer ontspanne kon voel. Elke kind het sy/haar eie A4-grootte vel papier gekry om op te teken en daar was 'n boks met 24 inkleurpotlode vir elke mentorpaar. Tekensessies het plat op die mat plaasgevind. Elke deelnemer het 'n boek gekry om onder die papiere te plaas, maar daar is ook ruimte gelaat vir diegene wat verkies het om by die tafel te sit.

Daar was kinders wat baie sensitief was oor hul tekenvermoë en die navorser het veral daarop gelet om hul pogings te prys en hul aan te moedig. Tekensessies waar die mentors teenwoordig was, het baie meer detail opgelewer as sessies sonder die mentors. Daar was egter een uitsondering waar een kind meer ontspanne gesels en geteken het toe haar mentor nie teenwoordig was nie.

Die mentors het ook verskillende reaksies oor teken gehad. *"Nee, Ek's 22 en ek teken so. Gee, ek sal eerder vir jou skryf."* (Denise, O1, 54)

"Dis net anders...en dis moeiliker as wat ek onthou." (Denise, O1, 56)

"eegh, ek weet nie wat om te teken nie...kan ek nie net skryf nie?" (Bronk, Tekensessie, 5)

Die data is ingesamel om bewaar die navorsingsvraag, "Wat is mentors en kinders se ervaring van 'n mentorprogram?" te probeer beantwoord. Baie data het uit hierdie vraag na vore gekom. Die proses

van data-analise is gebruik om die rou data sinvol te organiseer en meer hanteerbaar te maak. Hierdie proses word in die volgende afdeling bespreek.

4.3 Data-analise en interpretasie

Die data wat ingesamel is, het getranskribeerde onderhoude, tekeninge en joernaalinskrywings ingesluit. Nadat die onderhoude met die onderskeie deelnemers voltooi is, is daar aan elke deelnemer 'n skuilnaam toegeken. Die opgeneemde onderhoude is veilig in 'n toesluitbare kas in die navorser se huis bewaar om vir terugverwysing te dien, indien nodig, en daar is van die getranskribeerde kopieë gebruik gemaak.

Terre Blance et al. (2006) beklemtoon die belangrikheid van kodering deur die navorser te herinner om genoegsame tyd daaraan te spandeer en waarde daaraan te heg. Data-analise het met gebruik van 'n oop koderingsproses plaasgevind (Merriam, 2009). Oop kodering behels die deurlees van die getranskribeerde onderhoude en joernaalinskrywings om eenhede van betekenis te vind.

Die onderhoude en tekensessies is vir maklike verwysing gekodeer. Die kodering in is soos volg gedoen: In die kode (Denise, O2, 6-8) is die naam (Denise) die deelnemer se skuilnaam, die tweede deel (O2) verwys na die onderhoudnommer. In hierdie geval was dit onderhoud 2 met die spesifieke deelnemer. Die syfers wat volg verwys na die reël nommer van die transkripsie waar die betrokke inligting voorkom. Hierdie verwysings word van hier af gebruik wanneer daar direk uit van hierdie gesprekke aangehaal word.

Elke transkripsie is bestudeer en gekodeer deur na elke sin of frase te kyk (Addendum F). Koderings is gedoen deur gebruik te maak van verskillende kleure. Daarna is die verskillende kodes ondersoek en saam gegroepeer om temas en kategorieë te identifiseer.

Verskeie kategorieë en temas het in hierdie studie uit die koderingsproses na vore gekom, soos in Tabel 4.1 aangedui.

Tabel 4.1: Temas en subtemas

	Tema	Subtemas
Mentor	Intrapersoonlike faktore	1. "Self" 2. Verwagtinge
	Interpersoonlike faktore	1. Verbindingstipe 2. Ondersteuning
	Eksterne faktore	Hulpbronne
Kind	Intrapersoonlike faktore	1. "Self" 2. Verwagtinge
	Interpersoonlike faktore	Verbindingstipe
	Eksterne faktore	Hulpbronne

Twee kleiner subtemas wat die mentors en kinders se ervaring van die mentorprogram kon beïnvloed is onder intrapersoonlike faktore geïdentifiseer. Die eerste subtema was "self" en die ander subtema was verwagtings van die mentorprogram. Die interpersoonlike faktore was al die faktore wat die verhoudings met die mentors en kinders en ook met die Straatlig-koördineerders impakteer het. Twee interpersoonlike faktore in die studie geïdentifiseer, naamlik verhoudingstipe en ondersteuning. Hulpbronne is geïdentifiseer as 'n eksterne faktor wat die mentorverhouding kon beïnvloed. Die fisiese plek, speletjies en toerusting en tyd is alles as hulpbronne geklassifiseer.

4.4 Bevindings en bespreking

Die doel van hierdie studie was om ondersoek in te stel na mentors en kinders se ervaring van 'n mentorprogram. Omdat die kinders en mentors se ervarings verskil het, word die resultate apart in hierdie afdeling aangebied sodat die fokus op die verskil in ervarings geplaas kan word, maar erkenning ook aan die verskille gegee kan word.

4.4.1 Mentor

Soos reeds, is mentors se ervarings onder die subtemas intrapersoonlike, interpersoonlike en eksterne faktore en ten opsigte van kindwees in Cloeteville ingedeel.)

4.4.1.1 Intrapersoonlike faktore

Intrapersoonlike faktore betrek die "self" en die verwagtings waarmee die mentor aan die mentorprogram deelgeneem het.

"Self"

Die eerste subtema was "self", wat al die persoonlike dinge van die mentor wat 'n impak op die mentorverhouding kon hê, ingesluit het. Die ouderdom van die mentor en kind speel altyd 'n rol. Sommige mentors werk beter met ouer kinders as jonger kinders en dit kan veroorsaak dat die kind of die mentor die mentorsessies as negatief ervaar.

Die mentor se ervaring van die mentorprogram word verder beïnvloed deur al die verskillende sisteme waarmee hy of sy daaglik in kontak kom, maar ook deur vorige ervarings. Vorige ervarings bepaal mentors se verwagtinge en hoe hulle die mentorprogram benader. Die "Self" verwys hier na die mentor se vorige ervaring, waar die mentor vandaan kom en ouderdom van die mentor. Die "self" word vervolgens aan die hand van Bronfenbrenner se bio-ekologiese model bespreek (Donald et al., 2010).

Bespreking Bronfenbrenner se bio-ekologiese model help ons om te verstaan dat die mentor se ervaring nie slegs binne die konteks van die mentorprogram gesien kan word nie, maar ook in die breër konteks waarin die mentor funksioneer moet beskou word omdat al die verskillende sisteme die mentor se ervaring beïnvloed. Die mentor se vorige ervarings (of gebrek aan ervarings), ouderdom, beroep, familie en agtergrond kan 'n rol speel in die tipe ervaring wat die mentors van die mentorprogram sal hê.

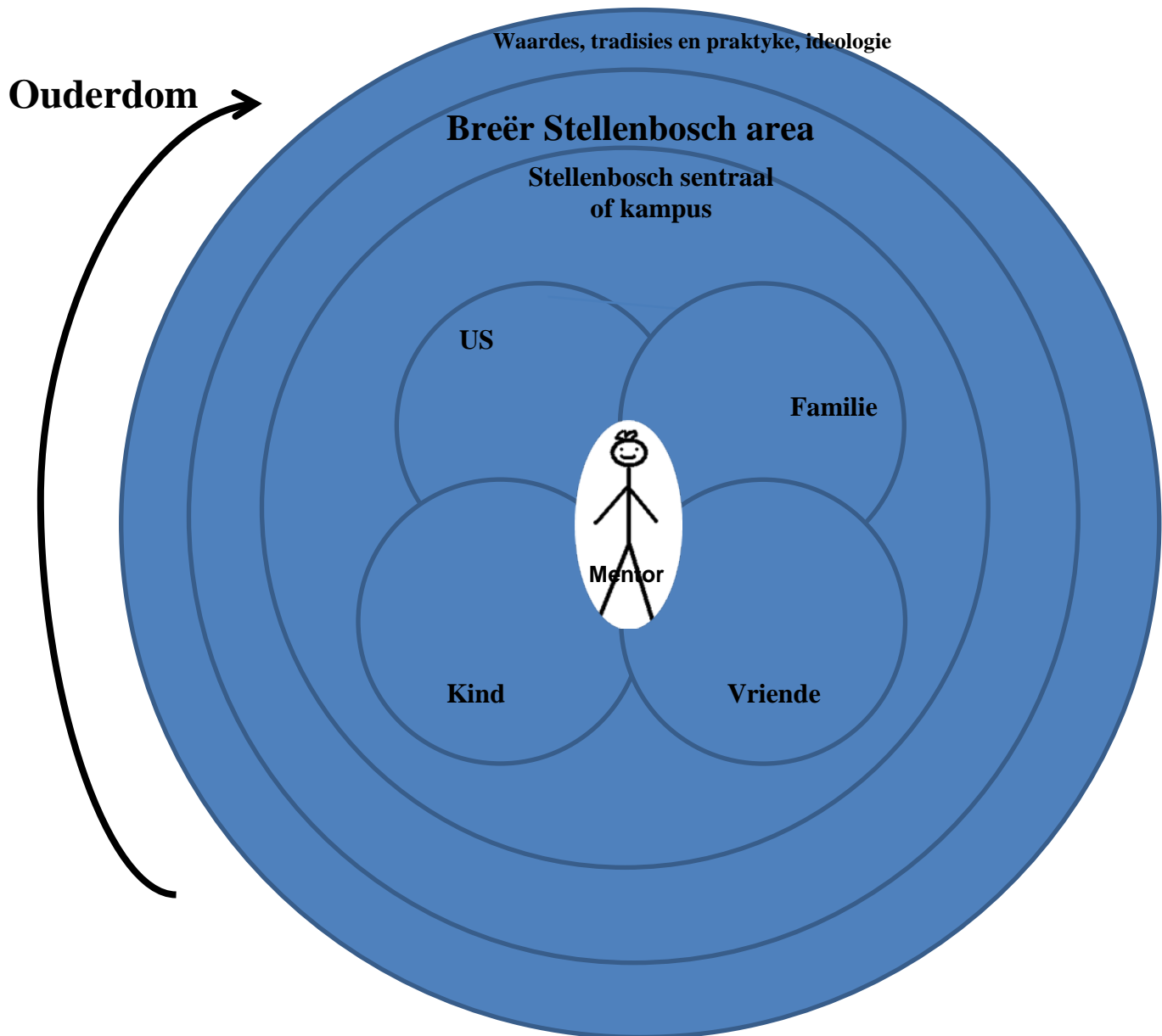
Die mentors word in hul mesosisteme deur hul vriende, familie en die dinamiese universiteitsgemeenskap beïnvloed. Die mentors word egter ook beïnvloed deur die kind vir wie hulle as mentors optree. Die mentors is in gedurige interaksie met al hierdie sisteme wat hul manier van dink en doen en ook wat hulle ervaar, beïnvloed.

Die kronosisteem het ook 'n sterk invloed in die mentors se ervaring. Die kronosisteem is die tyd wat gedurig aan die verander is. Die mentors het sommige vorige ervarings soos vrywillige werk by die *Anna Foundation*, 'n nieregeringsorganisasie wat hoofsaaklik op plase in en om Stellenbosch

werksaam is, of die Maties Gemeenskapsdiens. Die *Anna Foundation* fokus daarop om kinders met geletterdheid en gesyferdheid te help en fisiese beweging aan te moedig (www.annafoundation.com). Die Maties Gemeenskapsdiens organiseer verskillende projekte en fokus op die opheffing van die Stellenbosch gemeenskap deur nood in die gemeenskap te identifiseer deur middel van verskeie dienste en programme aan te spreek (www.sun.ac.za/mgd). Die mentors se verskillende ouderdomme speel ook 'n rol. Sommige mentors is 20 en ander al is 27 en werkend..

Die bio-ekologiese model help om te verstaan en in ag te neem dat die blote interaksie tussen mentor en kind nie net 'n ervaring behels nie, maar dat al die ander sisteme waarin die mentor funksioneer 'n rol speel in hoe die mentor die mentorprogram ervaar. So 'n model word grafies voorgestel in Figuur 4.1.

Figuur 4.1: Bio-ekologiese model soos aangepas vir mentor tans woonagtig in die Stellenbosch area



Verwagtings

Elke mentor en kind het 'n sekere verwagting van mentorskap voor hulle mekaar ontmoet, selfs al is hulle nie daarvan bewus nie. Die mate waartoe daar aan die verwagting voldoen word of nie, kan die ervaring van mentorskap beïnvloed.

Mentors en kinders is gevra om hul verwagtings van die mentorprogram te teken en later in die individuele onderhoude daaroor te gesels. Uit Tabel 4.2 blyk dit dat die kinders dieselfde verwagtings gehad het, maar dat die mentors elkeen 'n ander verwagting gehad het. Hierdie afdeling fokus op die mentor se ervarings maar die kinders se ervarings is ingesluit om die verskil in verwagtings te toon.

Tabel 4.2: Verwagtings van deelnemers

	Mentor(M)/ Kind (K)	Skuilnaam	Verwagtings
1	M	Denise	Onbewustelike verwagting van ek gaan haar leer
	K	Jessica	Speel, skryf, bal, somme doen
2	M	Bronk	"soos kindershuis"
	K	Cameron	Speel, Ta Nandi altyd hier
3	M	Charmaine	Om verhouding te bou
	K	Rieta	Buite speel, gras
4	M	Michelle	Om 'n verskil te maak
	K	Greta	Veilige plek
5	M	Rinské	Nie om 'n hero te wees nie, maar commitment
	K	Julia	Leer en lees
6	M	Sheila	geen verwagtings
	K	Beatrix	Speel saam, tjommes
7	M	Leentjie	Gedink ek kan dit nie doen nie
	K	Didi	iemand wat saam met my speel
8	M	Heather	Lees, die fokus was lees
	K	Chanté	Het nie geweet wat nie

Na aanleiding van hierdie tabel kan die tipe verwagtinge van mentors in drie groepe gedeel word, naamlik Skolasties, Speel of Geen idee. Hierdie drie groepe word nou aan die hand van voorbeelde bespreek.

Skolasties

Sommige mentors het op sekere skolastiese vaardighede waarmee kinders sukkel gefokus en dit as die dryfveer vir hul mentorsessies beskou.

Weet jy, ek... omdat die fokus...die fokus was lees. Dis waarmee ons gaan werk, het ek....Ek het geen lees agtergrond met lees nie. So ek het met 'n paar idees gekom en party het nie gewerk nie. Soos ek stuur haar huis toe met huiswerk, en die huiswerk het nie gebeur nie en sulke goeters. Ja, ek dink dit het spesifiek gegaan daaroor om bietjie aandag te gee en verhouding te bou. Dit het 'n uitkomsgebaseerde....

Ek wil obviously aandag gee in 'n uur 'n week, maar fokus maar meer op die lees.

(Heather, O2, 4-9)

Speel

Die enigste manlike mentor wat aan die studie deelgeneem het, se verwagting en ervaring het die navorser onkant gevang. Sy het verwag dat hy dit as baie afsydig sal ervaar en net sien as iets lekkers om te doen. Die feit dat hy die een-tot-een interaksie as lekker en anders beskryf het was vir 'n positiewe verrassing. Bronk het uit sy vorige ervaring verwag dat die mentorprogram soos "...kinderhuis vibes met lekker speel en goed" (Bronk, O2, 10) gaan wees. Op die vraag of daar aan sy verwagtings voldoen is, het hy geantwoord. "Dis anders, maar ook dieselfde. Dis baie speel, behalwe dis soos met dieselfde kind en jy leer mekaar ken. Dis nogals lekker" (Bronk, O2, 20-21).

"...om 'n verhouding te bou met haar."

(Charmaine, O2, 5)

Charmaine se verwagting was breed en algemeen. Sy het nie gedink aan hoe sy 'n verhouding gaan bou nie en ook nie aan wat hierdie tipe verhouding gaan behels nie.

Geen idee

Daar was mentors wat die mentorprogram nie met 'n spesifieke verwagting betree het nie.

"Ek weet regtig nie wat om te verwag, of hoe om met kinders te werk nie. Ek weet regtig nie."

(Denise, O2, 12-13)

"Om 'n verskil te maak. Ek het met... ek het vir Nandi gese mmm...ek het van die begin van die jaar...dit was soos iets wat ek wil doen. Ek wou vir 'n weeskind of wat ook al of enige kind wat nie ouers het of ...of...nie 'n goeie toekoms het nie. En net liefde kort. Ja."

(Michelle, O2, 6-9)

Dit mag dalk gewees het dat die mentors gedink het hulle het nie 'n verwagting nie, maar onbewustelik het hul tog sekere verwagtings van die mentorprogram gehad soos dit hier in die onderhoud met Denise na vore gekom het:

Denise: (Drink tee) *Ek dink tog, aanvanklik het mens tog die idee jy gaan iets beteken vir 'n kind. Uhm...maar teen week twee toe besef ek...toe besef ek dit is my mentaliteit. Letterlik soos teen die tweede week laas jaar. En toe ek dit eers gekliek het, toe besef ek, maar dit gaan nie regtig so werk nie. Dis nie hoekom ek hier is nie. En toe verander ek net my mindset van daar af. Dat dit meer net gaan...vir my...om...net daar te wees vir haar. Wat dit ookal mag beteken, want dit verskil ook elke week. En nie noodwendig met die doel om vir haar te leer om...ek weet nie...spesifieke goed te doen of wat ookal nie.*

Navorser: *Sou jy sê dat daar tot 'n mate aan jou vereistes voldoen is? Of eerder jou verwagtinge, jammer.*

Denise: *Ek het regtig nie geweet wat om te verwag nie. Ja, dus...toe teen week twee besef ek dit was 'n verwagting die afgelope twee weke...*

Navorser: *Onbewustelik?*

Denise: *Ja, onbewustelik. Verwachting was om vir haar goeters te leer. En toe teen week twee besef ek maar dis glad nie wat ek gaan doen nie en dis nie hoe ons verhouding gaan wees nie. En dis nie noodwendig 'n goeie verhouding, ag houding, volgens my om in te neem nie. Toe besef ek net...of toe maak ek 'n min...paradigmaskuif of mindshift of wat ookal. Dat ek van nou af net daar vir haar gaan wees, elke week. Maak nie saak wat dit beteken vir daardie week nie. So meer met 'n oop gemoed ingaan. Alhoewel ek gedink het ek het 'n oop gemoed aanvanklik.*

(Denise, O2, 26-45)

Denise het vroeg al besef dat sy onbewustelik verwagtinge gehad het oor die mentorprogram en dat dit haar ervaring van die program beïnvloed het. Wat merkwaardig is van hierdie spesifieke onderhoud is dat sy tot die gevolgtrekking gekom het dat sy die ervaring kan verander deur die manier waarop sy gedink en die mentorsessies benader het. Rhodes (2002) het gesê dat 'n mentorverhouding groot gevaar vir 'n kind kan inhou as die mentor nie sy of haar verantwoordelikheid erken en hul aksies

daarvolgens rig nie. Denise het vroeg in die program al die verantwoordelikheid erken en verstaan dat sy soms moet aanpas, want dit gaan oor *"om...net daar te wees vir haar. Wat dit ookal mag beteken, want dit verskil ook elke week."*

Sommige mentors het nie spesifieke verwagtinge gehad nie, maar steeds gemeen hul verwagtinge is oortref. Leentjie se verwagting was *"Heel te mal oortref. Heel temal, heel te mal, heel te mal. In al die maniere."* (Leentjie, O2, 89), maar sy kon nie verwoord wat haar verwagtinge was nie.

Die meeste mentors het gedink dat hul sessies baie gerig gaan wees omdat hulle aktiwiteite, lees of somme met die kinders sou doen. Daar was mentors wat verwag het dat daar net gespeel sou word, en dat daar min *"input"* van hulle verwag word in terme van skoolstiese aktiwiteite. Daar was ook mentors wat glad nie geweet het wat om te verwag nie.

Dit was interessant om op te let dat mentors ook onbewustelike verwagtinge gehad het waarvan hulle eers bewus geraak het nadat hulle met die mentorsessies begin het. Die mentors wie se verwagtinge was dat hul sou speel, het die meeste oopheid vir meer leer getoon en die mentorprogram het hulle die meeste verras.

4.4.1.2 Interpersoonlike faktore

Interpersoonlike faktore is al die faktore wat die verhoudings met die mentors en kinders en ook met die Straatlig-koördineerders beïnvloed het. Twee interpersoonlike faktore is in hierdie studie geïdentifiseer, naamlik verhoudingstipe en ondersteuning.

Verbindingstipe

Die tipe verbinding wat die mentor en kind het word bepaal deur die tipe interaksie tussen die mentor en die kind, deur aktiwiteite wat hulle saam doen en ook wat hulle as die doel van mentorskap sien. Die mentorverhoudings is deur die mentors geklassifiseer as *"'n tipe vriend"* of verhoudings van *"outoriteit en respek"*. Omdat die kinders en mentors se ervarings onderskeidelik ondersoek is, is besluit om die mentors se verhoudingstipes volgens hulle siening te klassifiseer. In die *"'n tipe vriend"* verhouding sien die mentors hulself amper soos 'n maatjie, maar een wat ook outoriteit het. 'n *"Outoriteit en respek"* verhouding is bietjie meer afgebaken omdat die mentor sekere reëls het en sterk daarop fokus om die kind iets te leer. Mentors in hierdie tipe verhouding se sessies was goed beplan en het 'n spesifieke uitkoms gehad. Daar was egter steeds vryheid vir die kind om sy of haar eie keuses uit te oefen.

Volgens Vygotsky (Donald et al., 2010) vind leer deur sosiale interaksie plaas. Die tipe interaksie bepaal die tipe leer wat plaasvind. Soos in die geval van sommige mentorpare, het die mentors die leiding geneem en weekliks besluit watter aktiwiteite gedoen sou word.

"Soos, ek kies die volgende week se goed. Ek dink sommer net goed uit om te doen."

(Michelle, O4, 23)

Vygotsky se teorie is gebaseer op die sosiale interaksie wat nodig is vir leer om plaas te vind. Hierdie 'leer' is nie bloot skolasties van aard nie, maar kan ook verwys na lewensvaardighede en sosiale interaksievaardighede – soos Buckley en Zimmerman (2003) argumenteer dat mentorskap 'n goeie manier is om kinders te help om gesonde volwassenes met 'n verskeidenheid opsies in hul toekoms te word. Sommige mentors in die program het egter hoofsaaklik op die skolastiese aard van leer gefokus en het daardeur 'n groot deel van interaksie met die kind verloor. In so 'n geval kon die kind die mentor-interaksie as skolasties van aard ervaar en die mentor soos opvoeder benader.

Outoriteit en respek verhoudings

Daar was mentors wat die verhouding gesien het as een waarin die kind die mentor respekteer en waar die mentor soms streng moes wees met die kind, maar dit tog uit liefde gedoen het.

"...die verhouding wat ons het is meer...uhm...nie pellie pellie nie, maar meer ek is die outoriteit en sy moet dit respekteer."

(Sheila, O3, 14-15)

"Ek dink ek probeer die fun maat wees, maar ek bly die volwassene. Ek bly die...verstaan ek ...daar is 'n stuk respek. Sy weet ek call die shots, en partykeer sal sy dit push. Partykeer laat ek haar en partykeer nie"

(Heather, O3, 3-5)

Mentors het ook die aanspreekvorm waarmee die kind hulle aanspreek as 'n natuurlike definisie van hul verhouding met die kind gesien.

Michelle: *Mmm... ek het... sy noem my tannie*

Navorser: *Okay, is dit vir jou 'n probleem?*

Michelle: *Nee, nee... die rede is ek is nie heeltemal soos haar maatjie nie. Verstaan? Ek is haar maatjie, maar ek het ook baie aan die begin... dan sou sy goeters gedoen wat sy nie moet gedoen het nie, en dan het ek vir haar gese, nee jy moet dit nie doen nie. So ek, ek los nie net goeters nie. En daarom sien sy my meer as 'n tannie...*

(Michelle, O3, 39-44)

'n Tipe vriend

Daar is 'n verskil in die benadering tot mentorskap tussen die jong mentors wat alreeds werk en die studente. Hierdie verskil het nie so seer met ouderdom te doen nie as met verskillende lewensfases. Die jong werkendes is nie meer in die studentefase nie, het meer verantwoordelikhede en is meestal verloof of getroud. Hul daaglikse program verskil ook van die voltydse studente s'n en hulle is dikwels tot vieruur of vyfuur by die werk. Daar is egter ouer mentors wat ook voltyds studeer, daarom word daar na 'n jong werkende fase verwys eerder as ouderdom.

Die jong werkende mentors, Rinské, Sheila en Heather, se benadering tot die mentorprogram was meer skolasties en doelgerig, terwyl die ander mentors wat nog in hul studentefase was, die mentorskap op 'n meer speelse wyse benader. Hierdie mentors het hul verhouding met die kind as 'n tipe vriendskap beskryf. Bronk het die verhouding as iets wat nog besig is om te ontwikkel gesien, maar as een waarin baie gespeel word in die proses van mekaar beter te leer ken.

"Speel, fun. Ek weet nie. Ons leer mekaar maar ken."

(Bronk, O3, 26)

Charmaine het nie die verhouding geklassifiseer nie, maar het dit as 'n vertrouwensverhouding waar sy en Rieta van mekaar hou, beskryf. Hul verhouding het ook 'n ontwikkelingsfase deurgedaan, waar dit uiteindelik baie beter gegaan het as vantevore.

"Ek dink ons hou van mekaar. Ek dink ons vertrou mekaar. As sy my sien sal sy sommer net hardloop en spring in my arms. Dit is al baie beter as wat dit was in die begin toe ons mekaar eers leer ken het. Ek dink sy is erg oor my en ek's baie erg oor haar ook."

(Charmaine, O3, 6-9)

Dit was interessant om te sien dat een van die mentors, Denise, gewonder het of die verhouding nie andersom ook kan plaasvind nie.

As ek 'n regtig slegte dag gehad het, dan voel ek net positief daarna. So ek wonder of Jessica nie my mentor is nie?

(Denise O2, 53)

Tipes aktiwiteite en kies van aktiwiteite

Volgens die literatuur (Morrow & Styles, 1995) kan die tipe aktiwiteit wat mentors en kinders saam doen die tipe verhouding wat hulle het beïnvloed en dit is ook so ten opsigte van wie die aktiwiteite kies.

In die meeste mentorverhoudings was die betrokkenheid by die keuse van aktiwiteite wat tydens die mentorsessie sou plaasvind wedersyds. Die mees algemene ooreenkoms tussen mentor en kind was dat die mentor iets vir die eerste deel van die sessie sou beplan en die kind daarna kon kies wat hy of sy wou doen. Daar was egter mentore waarby die keuse van aktiwiteit slegs by die mentor gelê het.

Navorser: *Wie kies wat julle doen elke week?*
 Rieta: *Charmaine*
 Navorsers: *Het jy al gekies wat julle speel?*
 Rieta: *Nee*
 Navorsers: *Wil jy graag kies wat om te speel?*
 Rieta: *Ja*
 Navorsers: *As jy kan kies, wat sal jy kies om te speel?*
 Rieta: *Schaloeloe¹ en speletjie speel*

(Rieta, O4, 32-39)

Mentore doen 'n wye verskeidenheid aktiwiteite in die mentorsessies. Hierdie aktiwiteite wissel van skolasies van aard tot gewone speel. Lees, skryfaktiwiteite, telaktiwiteite, legkaart bou, teken, knip en plak was van die meer skolasiese aktiwiteite. Sokker, krieket, huisies bou uit die kussings, kussing geveg, 'skiptou' spring, aan-aan en watergeweer geveg was van die pret aktiwiteite wat mentore saam gedoen het.

In die verhoudings waar mentors meer skolasiese aktiwiteite met die kind gedoen het en meestal die aktiwiteite self bepaal het, is die verhouding meer formeel benader. In hierdie verhoudings sou die kinders ook na hul mentors as juffrou of tannie verwys. Hierdie verhoudings was baie ernstiger van aard en het baie spesifieke roetines en stil sit behels.

Die meer informele verhoudings was die verhoudings waarin beide mentor en kind aktiwiteite gekies het. Hierdie aktiwiteite was soms skolasies van aard en soms net prettig. Hierdie mentore het ook in al die beskikbare ruimtes beweeg en elke week was anders. Hul verhoudings was meer spontaan en die kind was ook geneig om met meer vrymoedigheid aan die beplanning van hul tyd saam deel te neem.

¹ Schaloeloe is 'n speletjie – amper soos wegruipertjie – waarin kinders 'n bakkie sonder 'n kap gebruik as 'den'. Elkeen het 'n klippie waarmee hy of sy hulself blok.

Ondersteuning

Die ondersteuning in terme van opleiding, terugvoer en betrokkenheid vanaf die Straatlig-bestuurspan kon bepaal het hoe die mentors en tot 'n mate ook die kinders die program ervaar het. Ondersteuning was slegs van toepassing op die mentors en hoe hulle dit ervaar het. Die ondersteuning verwys na die opleidingssessies wat mentors ontvang het en na die voortdurende ondersteuning vanaf die Straatlig-koördineerders se kant.

Die opleidingssessies is deur vier van die agt mentors bygewoon, maar dit blyk nie enige impak te gehad het op die mentors se ervaring van die mentorprogram nie. Dié mededeling het die navorser laat wonder oor die effektiwiteit daarvan. Mentors het ook genoem dat afwesigheid van 'n doel, visie en missie soms hulle taak as mentor bemoeilik het omdat hulle nie seker was tot watter mate hulle betrokke kon raak nie en wat hulle toegelaat was om te doen nie.

Deurlopende ondersteuning deur die Straatlig-koördineerders is deur al die mentors as goed beskryf. Daar was mentors wat genoem het dat hul ervaring anders kon wees as die van ander mentors omdat hulle vriendskapsverhoudings met een van die koördineerders gehad het wat buite die strukture van Straatlig funksioneer. Dit mag dalk ook hierdie mentor se objektiwiteit teenoor die opleiding en ondersteuning beïnvloed het.

'n Ander gevoel was dat die mentors dalk meer wou weet van die kind en die kind se huislike omstandighede om sodoende die kind beter te kon verstaan en te kon ondersteun, maar mentors het nie die vrymoedigheid gehad om daarna te vra nie omdat hulle die indruk van die koördineerders gekry het dat hul besig is en te veel kinders het wat hulle in ag moet neem.

Opleiding

Slegs vier van die agt mentors wat aan die studie deelgeneem het, het die opleidingssessies bygewoon. Hierdie sessies is slegs aan die begin van die jaar aangebied en mentors wat later ingeskakel het, het nie die geleentheid gehad om die opleiding te ontvang nie.

Rinske het die opleidingssessie as 'n ontnugeringssessie ervaar, waardeur haar vooropgestelde idees weggedoen is om plek te maak vir realiteit.

Ja, die opleidingssessie en daar was mense wat alreeds kinders...mentees gehad het. So dit was nogals nice, want dink ek het van die begin af besef dis nie mmm....weet nie hoe om dit te

sê nie. Soos jy gaan nie hier inkom en 'n hero wees en net soos dinge regmaak en ... so ek het van die begin af geweet dit gaan commitment vat"

(Rinske, O2, 22-25)

Oor die ondersteuning van Straatlig se kant af was die mentors almal positief, Daar was egter een mentor wat genoem het dat daar nog groeipyne in die program was wat uitgestryk moes word.

Sheila: *Uhm...die program, soos ek dit nou sien, is 'n kind kry 'n mentor vir 'n uur en wat hulle in daai uur doen is fine. En ek weet Nandi het van die mentors aangespreek omdat die kinders te loud is. So hulle speel net heeltyd bal of...en dit is ook nie wat hulle wil hê nie. Hulle wil nie net hê die kinders moet heeltyd speel nie. Hulle wil hê, daar moet iets van waarde of iets van...ons leer gou hierdie. Iets daarvan moet ook daarin feature. En ja, ek dink die program is ook so geskep dat die mentors 'n voorbeeld moet stel vir die kinders, maar ook anders om. So ek dink...ek voel die program is ook redelik nuut soos ek dit nou reg verstaan. So dit...*

Navorser: *Dis in die tweede jaar*

Sheila: *So dis in 'n groei fase nog, maar waantoe dit gaan is baie baie cool. Maar ek dink daar is nog baie groei pyne. Ek weet nie wat dit is nie, ek weet nie wat die visie of missie of wat hulle wil bereik met dit nie. Maar dis baie cool, en hulle is besig op die regte pad*

(Sandra, O4, 80-92)

Voortdurende ondersteuning

Denise: *Ek weet Johan en Nandi is altyd daar. Ek dink dis net moeilik, want ek besef hulle is net twee mense. En ek kan klaar sien hulle is moeg en oorwerk. Maar daar was ook....*

(stilte)

'n insident wat sensitief...wat Jessica goed geskryf het in haar storie. En wat ek vir hulle gesê het daarvan. Maar hulle het nooit verder met my daaroor gepraat nie. Ek weet nie of hulle met haar daaroor gepraat het nie. Ek sou graag terugvoer wou gehad het.

Navorser: *Het jy hulle ooit gevra daaroor?*

Denise: Ek het, dit was dieselfde tyd as die muntlegging, maar ek het nie regtig 'n antwoord gekry nie, toe los ek dit maar. Mens weet nie regtig wat is jou plek nie, en mens wil nie te ver gaan nie. Maar jy wil ook nie passief wees nie, so dis bietjie moeilik.

(Denise, O4, 201-213)

Denise het 'n minder positiewe ervaring gehad van die ondersteuning van Straatlig self se kant af omdat sy nie seker was oor haar rol in die mentorprogram nie. Sy het gewonder of sy meer mag vra, en tog ook gevoel sy het 'n reg om te weet hoe dit met Jessica gaan sodat sy haar beter kan ondersteun. Haar onsekerheid het haar daarvan weerhou om meer uit te vind oor die dinge wat op die oomblik in Jessica se lewe aangaan.

4.4.1.3 Eksterne faktore

Hulpbronne is onder eksterne faktore geklassifiseer. Hierdie faktore word vervolgens bespreek.

Hulpbronne

Hulpbronne is geïdentifiseer as 'n eksterne faktor wat die mentorverhouding kan beïnvloed. Die fisiese plek, die speletjies en toerusting en tyd is alles as hulpbronne geklassifiseer.

Tyd

Tyd is 'n kosbare besitting en iets wat die mentors gee as hulle hulself tot die mentorprogram verbind. Nie alle mentors het ooreengestem oor wat hulle as die regte hoeveelheid tyd om saam met die kind deur te bring beskou nie. Sommige mentors het gemeen 'n uur is net genoeg, ander het gevoel dat meer as 'n uur per week nodig was.

"...vir my die grootste uitdaging is mmm....dis nie regtig vir my die tyd of commitment om hier uit te kom nie, dis die frustrasie van ek sien haar een keer 'n week vir 'n uur. En om realisties te wees oor wat kan gebeur in 'n uur in 'n week."

(Rinske, O2, 49-50)

Soos Leentjie oor 'n uur 'n week reageer het: *"Te min. Heel te mal te min"*

(Leentjie, O4, 144)

"Soos ek het een keer vir Nandi gesê "Maar, kan ons nie nog 'n sessie inwerk nie?" Toe sê sy, wat sy sal voorstel, is hou by die uur, anders skep jy net nog roetine. As jy regtig iets ekstra wil doen, wat ek vreeslik graag sal wil doen, gaan haal haar en gaan doen iets anders saam met

haar. Toe dink ek ja, wel dit maak regtig sin. Want as ek dink hoe lekker die akwariu trippie was, dit was so lekker. En as mens so iets kan gaan doen dan dink ek kan ons verhouding soveel meer groei as wat ons net, jy weet, weer twee ure 'n week gaan sit. Of daardie ekstra uur gaan sit, en net nog 'n bietjie inkleur of net nog puzzle bou. So ek dink dis dalk 'n slim ding om te doen."

(Leentjie, O4, 145-153)

Daar was egter ook mentors wat anders as Leentjie oor een uur per week gevoel het. Denise het gevoel 'n uur 'n week was "...te min om die tipe verhouding te kry wat ek gedink het ek gaan hê met haar aanvanklik" (Denise, O3, 116). In dieselfde asem het sy verder genoem dat sy nie kan sien hoe sy "...fisies nog 'n uur gaan hê om byvoorbeeld nog te doen nie."

Tyd was die mees invloedryke hulpbron wat geïdentifiseer is deur al die mentors. Daar was egter nie konsensus oor hoeveel tyd genoeg sou wees nie, maar wel dat die beskikbare tyd op daardie stadium te min was om sterk verbindings te maak en sodoende gesonde mentorverhoudings te hê. (Du Bois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002). Du Bois *et al.* (2002) het egter gevind dat die aantal ure wat die mentor en kind saam spandeer nie die verhouding so baie beïnvloed nie, maar dat dit eerder die kwaliteit tyd is wat 'n rol speel. Rhodes & Lowe (2008) het weer gevind dat gereelde kontak nodig is om verbindings tussen mentor en kind te bevorder.

Plek

Die fisiese plek waar die mentorsessie plaasvind het ook bepaal hoe die mentors die mentorprogram ervaar. Die ruimte waarin mentorsessies plaasvind kan die ervaring met die kind beïnvloed. Soos deur een mentor genoem, het sy gemengde gevoelens oor die plek van mentorskap.

"En laas jaar was vir my...dit was verskriklik moeilik om met haar, om haar in 'n parkeerarea te kry en elke week vir haar 'n uur daar te moes besig hou. Ek dink ek het dit baie makliker hierdie jaar met die nuwe sentrum en al daai goed. Maar ek meen mens dink mos...of verhoudings moet mos deur moeilike tye gaan. Of moeilike ervarings beteken mens bou meer herinneringe op. So tot 'n mate is laas jaar se herinneringe vir my baie meer....."

(Denise, O3, 10-16)

"Ons sit buite daar naby my kar, sodat ons net bietjie alleen kan wees. Veral met haar wat dit moeilik is om 'n gesprek te voer is dit soms steurend en moet jy die connection probeer hou."

(Heather, O3, 40-42)

Elke mentor-en-kind paar het hul eie behoeftes ten opsigte van 'n plek om saam te kan wees. Die saal is deur sommige mentors as beide positief en negatief beskou. Die saal het dinge vergemaklik vir die meeste mentors, maar sommige het die gedurige beweging en deel van spasie as steurend ervaar.

Goed

Straatlig het verskeie balle, legkaarte, speletjies, inkleurboeke, 'n kolf en springtoue vir die gebruik van mentorpare in die sentrum.

"Terwyl as ek nou moes dink aan hierdie jaar. Dit was die heeltid in die sentrum en daar is puzzles en sulke goed. So daar is hierdie hulpbronne, wat regtig nodig is. Maar ek dink nie ek en Jessica sal so 'n verhouding gehad het soos wat ons nou het as dit nie vir laas jaar se moeilike tye, tussen aanhalingstekens, was nie.."

(Denise, O3, 40-43)

"Met die ouer kinders dink ek sal dit nice wees as ons actually tafeltjies het om by te sit en werk. Dit sal baie lekker wees."

(Charmaine, O4, 60-61)

Mentors het nie te veel te sê gehad oor die toerusting wat tot hul beskikking is nie. Die meeste mentors was bereid om hul eie goed saam te bring en sommige het gemeen dat minder beskikbare hulpbronne hul juis gedwing het om meer kreatief te wees ten opsigte van die aktiwiteite wat hulle saam met die kind gedoen het. Die grootste probleem was dat dit die program baie gerig was op jong kinders en daar min of geen toerusting vir die ouer kinders in die program was nie.

4.4.1.4 .Kindwees in Cloetesville

Hierdie afdeling is gereserveer vir ander interessantheide wat tydens die studie na vore gekom het, maar nie direk aan die ervaring van mentors en kinders van die mentorprogram nie gekoppel kon word.

Die grootste verrassing wat uit die data gekom het was die mentors se ervaring van die mentorverhouding, eerder as die kinders se ervaring. Die meeste mentors het dit as verrassend ervaar om te besef hulle met kinders kon werk en het die nie-statiese aspek van hul verhouding met die kind geniet. Mentors het tot 'n mate weer geleer om "kind" te wees deur ander in ag te neem.

Die meeste verras van mentor wees...sal ek kan sê om oor die weg te kan kom met 'n kind wat ek gedink het nie gaan gebeur nie.

(Leentjie, O2, 99)

Bronk, die enigste manlike mentor wat aan die studie deelgeneem het, het nie die mentorprogram as verrassend ervaar nie, maar eerder Cloeteville as gemeenskap.

Navorser: *Is daar iets van mentor wees wat jou verras het?*

Bronk: *Eintlik Cloeteville in general het my nogals verras.*

Navorser: *Hoekom?*

Bronk: *Want Cloeteville is in een van daardie plekke. Almal hoor net altyd van Khayamandi en Idas vallei ry ek gereeld deur met my fiets en so. En Idas vallei, ek bedoel dis ook 'n kleurling area, maar dis baie beter af as Cloeteville. Ek het nie regtig geweet dat, soos hoe Cloeteville werk en soos hoe hulle sisteem is nie. En die afgelope keer wat ek saamgery het om die kids te kry het ek net gesien, ek was nogals verras gewees. Die huis opset en so aan.*

Navorser: *Verras soos hoe?*

Bronk: *Ja, dit is nogals sleg. Maar wat cool is vir my is die community ...almal ken vir almal soos die kinders. Soos almal loop rond en almal ken vir Johan wat vir my nogals cool was.*

(Bronk, O4, 34-46)

Mentors het ook die andersheid van die verhouding geniet, omdat dit 'n breuk gee in die daaglikse lewe waar alles so presies soms moet wees as gevolg van die aard van hul werk. Rinské, wat besig is met haar PhD in BioChemie, het die volgende te sê gehad oor die mentorprogram:

"Ja, jy weet en ..in 'n lewe wat so gejaagd is, en akademies is en stuff, is dit lekker om net weer te connect met 'n ander mens, al is dit 'n agtjarige kind."

(Rinské, O2, 46-47)

4.4.2 Kind

Die kind se ervarings is onder die subtemas intrapersoonlike, interpersoonlike en hulpbronne ingedeel.

4.4.2.1 Intrapersoonlike faktore

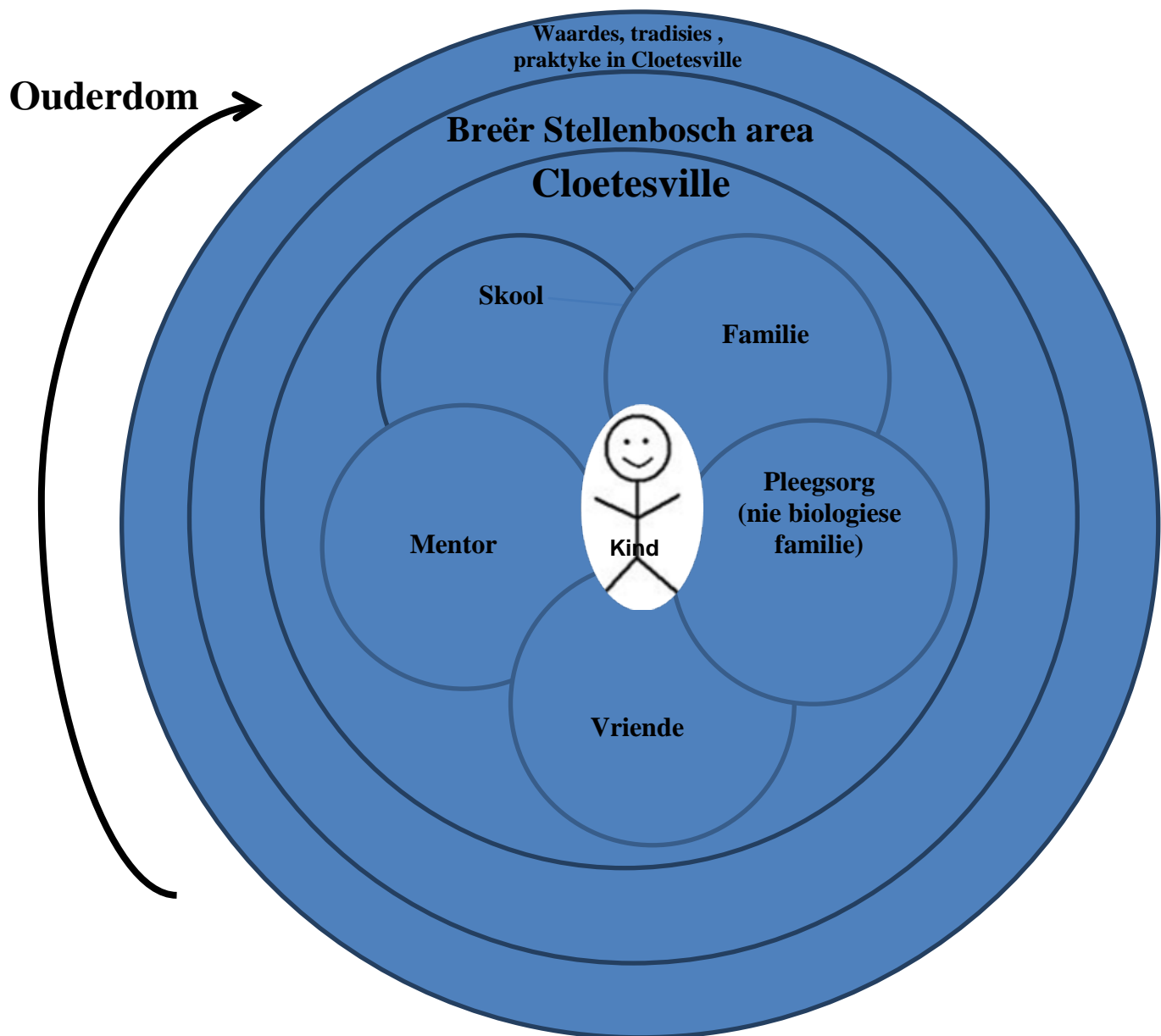
Die fokus onder hierdie afdeling is op "self" en verwagtings wat die kinders aanbetref.

"Self"

Die "self" verwys na die kind se ouderdom, ervaring en die agtergrond wat hul ervaring van die mentorprogram beïnvloed. Die mentors en kinders ervaar die mentorskap op verskillende maniere as

gevolg van hul verskillende agtergronde, ervarings en die ouderdomsverskille. Soos reeds in Hoofstuk 2 aan die hand van Bronfenbrenner se bio-ekologiese model bespreek, is daar verskillende aspekte wat 'n persoon beïnvloed. In hierdie afdeling word gepoog om die verskillende sisteme waarin die kind funksioneer te verduidelik sodat die ervaring van die mentorprogram van elke individu beter verstaan kan word.

Figuur 4.2: Bio-ekologiese model soos aangepas vir kind in die Cloeteville area



Die agtergrond, vorige ervarings, ouderdomsverskille en ander aspekte wat tot die kinders en mentors se onderskeidelike ervarings van die mentorprogram kon bydra sal bespreek word in terme van Bronfenbrenner se bio-ekologiese model soos in die figure aangepas om die kinders en mentors se situasies afsonderlik te verduidelik ten einde 'n goeie geheelbeeld te kry.

In die eerste voorstelling in Figuur 4.2 is die kind en al die sisteme wat die kind se ervaring kan beïnvloed uitgebeeld. Die kind het interaksie met vyf oorkoepelende sisteme binne die mikrosisteem. Hierdie sisteme is die skool, wat die leerders in die klas en opvoeder insluit, die familie (ooms, tannies, niggies, neefs, oumas en oupas), Straatlig (Nandi, Johan en mentor), vriende en die nie-biologiese familie. Die nie-biologiese familie verwys na die pleegsorgfamilie waar die kind bly en wat die rol van die kind se kernfamilie oorneem.

Die ouderdom van die kind val in die kronosisteem. Die kinders wat aan die studie deelgeneem het was tussen ses en tien jaar oud. Sommige van die kinders is al meer as een jaar lank in die mentorprogram en het ook al verander en met die verloop van tyd "groot" geword.

Sommige kinders was baie bewus van ras en het dit duidelik gemaak in hul tekeninge, al het hulle nooit daarvoor gepraat nie. Hare was 'n baie prominente kenmerk wat in die meeste kinders se tekeninge baie duidelik oorgebring is. Die dogtertjies wat aan die studie deelgeneem het, het veral hulle of hul mentor se hare baie groot en prominent in hul tekeninge geteken.

Verwagtinge

Daar is ondersoek ingestel om te kyk wat kinders van die mentorprogram verwag het. Die mate waartoe daar aan die verwagting voldoen is of nie, kon die ervaring van mentorskap beïnvloed. Die kinders se verwagtinge kon in twee groepe geklassifiseer word, naamlik speel of skolasie van aard. Sommige van die kinders het verwag om by die mentorprogram saam met "tjommies" te speel, terwyl ander verwag het om te lees of somme te doen. Kinders was oor die algemeen nie seker oor die rede waarom hulle deel van die mentorprogram was nie. Die oudste kind wat deelgeneem het, het die afleiding gemaak dat dit was omdat sy skolasie gesukkel het.

Rieta het in haar onderhoud en deur haar prent laat blyk dat sy 'n fisiese ruimte verwag het waar sy buite kon speel. Die sentrum waar die mentorsessies plaasgevind het, het egter nie gras soos sy verwag het nie, maar daar was ruimte vir buite speel. By nadere ondersoek oor of hulle wel buite speel,

het Rieta geantwoord *"Speel buite, maar my juffrou hou meer van sit"*. Sy wil dus graag buite speel, maar dit word nie dikwels gedoen nie omdat die mentor nie daarvan hou nie.

Tekening 1: Rieta - Prent 2



"Ek het gewiet wat ons gat doen nie" (Chanté, O2)

Daar was ook van die kinders, soos Chanté, wat nie seker was wat om van die mentorprogram te verwag nie.

Die ander kinders het speel of skoolwerk saam met tjomies of 'n juffrou verwag. Die kinders se verwagtinge van die mentorprogram het nie verbaas nie, maar wel die redes hoekom hulle gedink het dat hulle gevra is of hulle wil deel word. Jessica se antwoord oor hoekom sy dink sy deel was van die mentorprogram was:

"Want Uncle Johan het gedink die kinders wat nie mooi dink nie moet 'n mentor kry."

(Jessica, O2,64)

Jessica se oortuiging dat sy daar is vir hulp omdat sy nie "mooi dink nie" het haar ervaring van die mentorprogram beïnvloed. Op die vraag "hoekom dink jy jy het 'n mentor?" het Jessica geantwoord "*Want lees en skryf maak jou slim*".

Greta het gedink die rede vir die mentorprogram was omdat haar mentor alleen was. Sy kon egter nie 'n rede gee vir hierdie gevolgtrekking nie.

Navorser: *Hoekom dink jy het jy Michelle as mentor?*

Greta: *So nie alleen is nie*

Navorser: *Is julle maatjies sodat jy nie alleen hoef te wees nie?*

Greta: *Ja*

(Greta, O2, 24-27)

Die kinders se verwagtinge word vervolgens kortliks in die twee kategorieë, speel en skolasities, bespreek.

Speel

Sommige kinders, veral die jongstes wat aan die studie deelgeneem het, het verwag dat die mentorprogram meer met speel te doen sou hê. Cameron en Beatrix, albei ses jaar oud, het die volgende verwag:

"Ekke het gedink onse gaan speel."

(Cameron, O2, 19)

"Om saam te speel."

(Beatrix, O2, 18)

Leer

Julia het gedink sy gaan by die mentorprogram "leer". Met verdere vrae oor wat sy gedink het sy gaan leer, het sy geantwoord "*lees*".

Jessica se verwagting was skolasities en speel van aard, soos dit uit haar onderhoud geblyk het:

Navorser: *Nou wat het jy gedink gaan hulle saam doen?*

Jessica: *Ek het gedink ons gaan somme doen en*

Navorser: *Is dit wat julle doen?*

Jessica: *(Skud haar kop)*

Navorser: *Wat doen julle as julle saam is?*

Jessica: *Ons speel en lees*

Navorser: *Hou jy van speel en lees?*

Jessica: *Ja.*

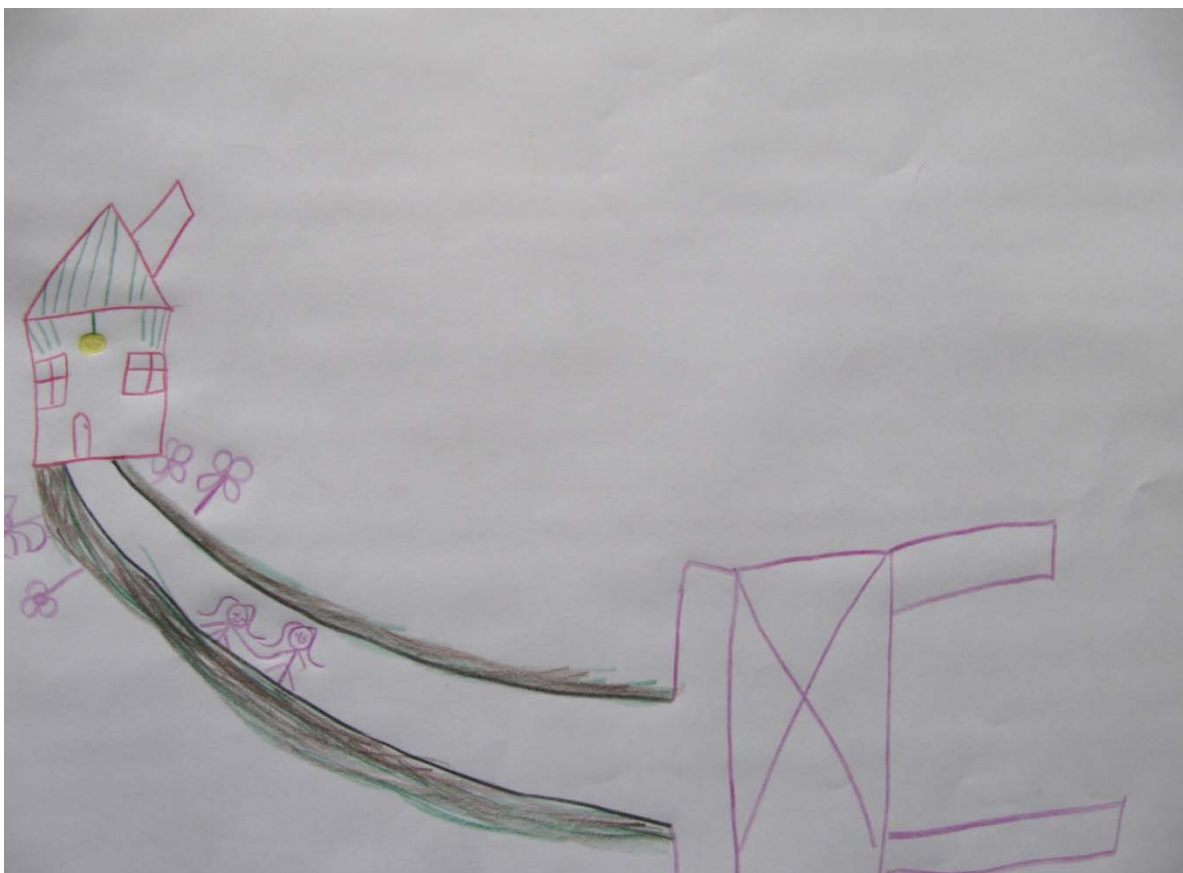
Ons...ons lees skool stories

Navorser: *Wat is dit?*
Jessica: *Boet en Saar*
Navorser: *Sal jy graag somme wil doen?*
Jessica: *Ja...maal tafels*

(Jessica, O2, 50-62)

Ander bevindinge oor verwagtinge

Tekening 2: Greta – Prent 2



Greta het se prent het my geïnteresseer omdat die hek baie prominent in die tekening is. In die onderhoud het sy vertel dat die hek daar is om "al die slegte mense uit te hou". Oor die groot spasie tussen die hek en die huis het sy gesê dis daar sodat hulle kan speel "weg van die ander". Die lig in die huis maak die huis warm, het Greta in haar onderhoud genoem, omdat dit soms koud is. In die huis self is dit lekker omdat almal saamspeel. Na aanleiding van die tekening en die onderhoud kan daar gesê word dat Greta se verwagting van die mentorprogram veiligheid was.

4.4.2.2 Interpersoonlike faktore

Interpersoonlike faktore is al die faktore wat die verhoudings met die mentors en die Straatlig-koördineerders beïnvloed. Die verbindingstipe en tipe verhoudings word hieronder bespreek.

Verbindingstipe

Volgens die literatuur kan daar 'n onderskeid getref word tussen natuurlike en geprogrammeerde verhoudings (Morrow & Styles, 1995). Ryzin (2010) gaan verder en noem die twee tipes verhoudings wat in mentorverhoudings kan ontstaan: instrumentele en sielkundige verhoudings. Nie enige van hierdie indelings van verhoudings is noodwendig negatief nie; dit dui net daarop dat verhoudings anders ervaar kan word. Omdat verhoudingstipes sterk in die literatuur na vore gekom het, was dit een van die interpersoonlike faktore wat ondersoek is.

Morrow en Styles (1995) het 'n studie in Amerika gedoen waarin die belangrikheid van mentorverhoudings beklemtoon is deur twee tipes verhoudings te identifiseer. In die eerste, 'n ontwikkelde verhouding, het die mentor die verhouding as 'n vriendskapsverhouding gesien. In die ander een, 'n voorskrywende verhouding, het die mentor die kind se keuses bepaal. Hierdie verdeling is 'n wonderlike manier om verhoudings te definieer en vanuit die mentors se perspektief te probeer verstaan, maar daar was geen literatuur wat verhoudingstipes vanuit die kind se perspektief definieer nie.

Juis oor hierdie leemte in verdelings van tipe verhoudings het ek die navorser haar eie geformuleer soos die kinders hul mentorverhoudings gedefinieer het. Die eerste tipe verhouding is 'n 'tjommie' verhouding waar die kind en mentor baie speel en amper op dieselfde vlak met mekaar omgaan as amper gelykes. Die tweede tipe is die 'tannie' of 'uncle' verhouding waar die kind die mentor beskou as meer outoritêr as in die 'tjommie' verhouding maar nie as streng en rigied nie. Daar is gevind dat kinders in hierdie verhoudings meer respek het vir hul mentor en hul mentor vir hulle. Die kinders in hierdie tipes verhoudings het ook geblyk 'n sterker band te hê met hul mentor.

Die laaste is die 'juffrou' verhouding waarin die kind die mentor sien as 'n tipe opvoeder wat aktiwiteite gee vir die kind om te voltooi. Hierdie tipe verhouding is gewoonlik stil en binne die 'self', met groot klem op woord-interaksie.

Die "tjommies"-verhouding

Jessica noem haar mentor op haar naam en hul verhouding is baie meer informeel. Jessica geniet dit om briefies vir haar mentor te skryf en aktiwiteite saam te doen wat hul albei geniet.

- Navorser: *Is dit lekker om Denise as maatjie te hê*
 Jessica: *Dja, dis altyd lekker as sy kom*
 Navorsers: *Hoe lank is julle al maatjies?*
 Jessica: *Al laaank. Ons het al twee keer saam verjaar*
 Navorsers: *Sjoe dit klink lekker. So julle het verlede jaar en hierdie jaar saam verjaar?*
 Jessica: *Dja, ons het verlede keer koek gebak by die kerk en partytjie gehou.*

(Jessica, O2, 71-76)

Tannie- of 'Uncle'-verhouding

Cameron noem sy mentor 'uncle', wat dui op 'n meer formele tipe verbinding as die van tjommie. Hul verhouding het egter 'n groot speelse aard wat dalk kan dui dat die aanspreekterm bloot 'n teken van respek is meer as dat dit na die verbindingstipe verwys.

- Navorsers: *Wat het jy hier geteken?*
 Cameron: *speel*
 Navorsers: *Wie speel?*
 Cameron: *Ons...ekke en uncle Bronk*

(Cameron, O3, 10-13)

Juffrou-verhouding

Rieta verwys na haar mentor as 'n juffrou, maar soms noem sy haar op haar naam.

- Navorsers: *Speel julle nie buite nie omdat hier nie gras is nie?*
 Rieta: *Speel buite, maar my juffrou hou meer van sit*
 Navorsers: *Waar sit jou juffrou?*
 Rieta: *Binne*
 Navorsers: *En wat doen julle dan?*
 Rieta: *Teken, boek lees en blokkie game*

(Rieta, O2, 65-70)

Moontlike swak verbinding

In tekensessie drie is die mentors en kinders gevra om hulself saam hul mentor/kind te teken. Rieta het haarself geteken en vertel dat sy van lees hou. Sy het haar prent vir die navorser gegee en gaan speel. Eers later toe sy sien wat die ander kinders teken, het sy haar prent terug gevra en haar mentor ingeteken. In die tekening is daar 'n groot gaping tussen Rieta en haar mentor waar die ander kinders hulle naby hul mentor geteken het.

Tekening 3: Rieta – Prent 3



Dit is ook interessant om te let dat Rieta in haar onderhoud baie verwys na haar vorige mentor, die "ander juffrou" of "voor Charmaine, laas jaar". Hierdie gedurige verwysing na haar vorige mentor kan daarop dui dat sy haar mis, maar ook dat sy nog nie 'n sterk verbinding met haar huidige mentor gevorm het nie. Grossman en Rhodes (2002) het gevind dat kinders wie se mentorverhouding vroeg beëindig word, 'n afname in selfvertroue en skoolastiese vaardighede toon.

Ryzin (2010) het egter gevind dat min navorsing nog oor sekondêre verbindingsfigure gedoen is, dus daar kan nie met sekerheid gesê word watter invloed mentors as verbindingsfigure op kinders het nie. Gevolglik kan nie duidelik gesê word dat Rieta se verhouding met haar mentor wel 'n invloed op haar selfvertroue het nie, maar dit het definitief 'n invloed op hul verbinding gehad.

4.4.2.3 Eksterne faktore

Hulpbronne is geïdentifiseer as 'n eksterne faktor wat die mentorverhouding vir die kinders kan beïnvloed. Die fisiese plek, die speletjies en toerusting en tyd is alles as hulpbronne geklassifiseer.

Hulpbronne

Hulpbronne het nie soseer in die kinders se gesprekke duidelik na vore gekom nie, maar wel in hul tekeninge. Die kinders het nie enige waardevolle bydrae gelewer ten opsigte van tyd nie. Dit kan wees dat die meeste kinders nog nie 'n goed ontwikkelde sin vir tyd het nie. Daar is egter gevind dat die fisiese plek die kinders se verhouding met hul mentor kan beïnvloed omdat daar min speelplek is, veral as baie sessies gelyktydig aan die gang is. Daar is ook geen gras nie.

Tyd

Tyd was 'n moeilike konsep vir die kinders en het hulle nie werklik gepla nie. Deur die onderhoude met die kinders het dit na vore gekom dat die kinders nie regtig weet wanneer hulle hul mentor sien of hoe lank hulle al deel is van die mentorprogram nie.

Navorser: *Wanneer sien jy en Michelle mekaar?*

Greta: *Baie kere*

Navorser: *Sien jy haar op 'n sekere tyd?*

Greta: *Party kere kom haal sy my dan gan ons kerk toe of roomys*

(Greta, O3, 48-51)

Navorser: *Hoelank het jy al 'n mentor?*

Julia: *lankal af*

(Julia, O3, 52-53)

Plek

Die plek was nie vir al die kinders 'n aspek wat nodig was om genoem te word nie en daarvan kan afgelei word dat dit dus nie veel bydra tot hul ervaring van die mentorprogram nie. Jessica en haar mentor het vir meer as 'n jaar lank op 'n ander perseel bymekaar gekom, waar daar geen ander kinders was nie. Dit was duidelik dat sy hierdie gebied as positief ervaar het, omdat sy 'n aktiwiteit sou noem wat sy en haar mentor onlangs gedoen het maar sou noem dat dit op die vorige perseel gebeur het.

Navorser: *Wie het jy hier geteken?*

Jessica: *Hier's Denise en hier's ekke. (Wys na die twee figure wat sy geteken het)*

Navorser: *En wat doen julle?*

Jessica: *Ons sing*

Navorser: *Sing jy en Denise baie saam?*

Jessica: *Ja*

Navorser: *Waar sing julle?*

Jessica: *By kruiskerk.*

(Jessica, O3, 7-14)

Rieta het die tekort aan gras en ruimte vir lekker buite speel geteken en dit in haar onderhoud genoem.

Navorser: *Ek het mos gevra jy moet teken wat jy gedink het jy hier gaan doen? Is jou prentjie wat jy gedink het?*

Rieta: *Ja*

Navorser: *Het jy gedink hier gaan gras wees?*

Rieta: *buite te speel*

Navorser: *Het jy gedink jy gaan buite speel hier?*

Rieta: *Ja*

Navorser: *Speel julle buite?*

Rieta: *Hier is nie gras nie*

(Rieta, O2, 56-64)

Goed

Die kinders het geen positiewe of negatiewe gevoel oor die beskikbare toerusting by die sentrum getoon nie. Inteendeel, niemand het regtig iets daaroor genoem nie. Dit kan wees dat die kinders nie gewoond is aan potlode en papier in hul huise nie, en dit as 'n bonus beskou het as hulle wel tydens mentorsessies daarmee kon werk.

4.5 Samevatting

Die ervarings van die mentors en kinders met betrekking tot die mentorprogram het verskil, maar daar was ook baie ooreenkomste in die ervarings. Daar was veral ooreenkomste in ervarings wat interpersoonlike faktore betref. Beide die mentors en die kinders het ervaar dat 'n verhouding in twee groepe verdeel kan word, naamlik die tipe vriend/tjommieverhouding of die outoriteit en respek/Tannie- en juffrouverhouding. Die vriend/tjommieverhouding is een waarin die kind ook insette kan lewer, maar waar daar wel respek vir mekaar is. Hierdie tipe verhouding is nie dieselfde as wat 'n kind met ander maatjies sal hê nie, maar is wel meer "informeel". Die outoriteit en respek/ tannie- en juffrouverhouding is een waarin die mentor geneig is om meer leiding te neem en minder keuses aan die kind oor te laat.

Kinders en mentors het die beskikbaarheid van hulpbronne anders ervaar. Die kinders het nie veel genoem oor die toerusting en plek van mentorskap nie. Hulle het meer op die tyd wat hulle saam hul

mentor deurgebring het, gefokus, maar sonder om te noem dat die tyd te lank of te kort was. Die mentors, aan die ander kant, het die fisiese plek as problematies ervaar – soms omdat hulle nooit op hul eie met hul kind kon wees nie en omdat dit steurend was as ander mentore gelyk besig was..

Dallos en Comley-Ross (2005) het gevind dat die mentorverhouding sentraal in die mentor proses is en dat dit die geleentheid bied vir verandering, eerder as verandering wat gebeur as gevolg van spesifieke gebeure binne die vriendskap. Na aanleiding van die data wat ingesamel en geanaliseer is, kan daar gesê word dat al die deelnemers aan die studie verandering op een of ander manier ervaar het as gevolg van die mentorverhouding. Die ervaring van elke kind en elke mentor was uniek en het my as navorser help verstaan hoe die kinders en mentors die mentorprogram ervaar.

Hoofstuk 5

Opsomming, samevatting en slot

Hierdie studie is gedoen om ondersoek in te stel na kinders en mentors se ervaring van 'n mentorprogram in Cloeteville. Die gevolgtrekkings en aanbevelings wat uit die studie voortgespruit het sluit by die navorsingsresultate wat in Hoofstuk 4 bespreek is, aan. In hierdie hoofstuk word die opsomming, implikasies, aanbevelings in verband met verdere navorsingsmoontlikhede en 'n samevatting van die studie aangebied. Die studie het gepoog om by te dra tot die groeiende navorsingsveld oor mentorskap en 'n bydrae spesifiek tot jeug mentorprogramme te lewer .

5.1 Beperkings

Hierdie studie was beperk tot 'n kwalitatiewe studie wat 'n sekere gemeenskap se ervaring ondersoek het en die bevindings van die studie kan dus nie op ander gemeenskappe van toepassing gemaak word nie. Die navorser beskou die volgende as tekortkominge van die studie wat in ag geneem moet word wanneer daar na die resultate gekyk word.

5.1.1 Verdere deelname van die ouers

Hierdie studie het op die kinders en mentors se ervaring van die mentorprogram gefokus en kon verder verryk word deur die ouers of pleegouers van die kinders te betrek. Omdat die familie so 'n groot rol speel in die kinders se wêreld kon dit gehelp het om 'n breër prentjie te verkry.

5.1.2 Tyd

Tyd was een van die grootste beperkende faktore. Die meeste mentors wat aan die studie deelgeneem het, het dit duidelik gemaak dat hul beperkte tyd het om aan die situasie af te staan. Onderhoude is gewoonlik op vreemde tye ingepas en moes dikwels vinnig gebeur. Onderhoude is ook soms onderbreek of moes in geleende minute tussen sessies ingepas word. Daar was ook nie genoeg tyd om waar te neem nie. Observasie was slegs een keer per week, op 'n Maandag, moontlik en dit was baie beperkend.

5.1.3 Verteenwoordiging van mentors

Slegs agt van die twintig mentors het deelgeneem en almal, behalwe een, was vroulik. Die navorser voel dat dit nie 'n goeie verteenwoordiging van die manlike geslag was nie. Drie van die aanvanklike tien mentorpere wat aan die studie sou deelneem, het as gevolg van akademiese druk en tydsbeperkings onttrek. Twee van hierdie mentors was manlik en het vir seuns as mentor opgetree en die ander mentor was vroulik en was ook mentor vir 'n seun.

5.1.4 Ouer kinders

Mentors van die ouer kinders in die program was nie bereid om aan die studie deel te neem nie. Dit het veroorsaak dat daar slegs na die ervaring van kinders tussen ses en tien jaar gekyk is. Die studie is dus nie 'n goeie verteenwoordiging van al die kinders in die mentorprogram nie, omdat daar ook ouer kinders is.

5.1.5 Navorser en die studie

Die ander beperking is dat die navorser reeds aan Straatlig en die *Becoming Kids*-program verbonde was en dikwels die indruk gekry dat die deelnemers (mentors) gedink het dat wat hulle vir haar vertel het aan Nandi en Johan oorvertel sou word, ten spyte daarvan dat sy hulle aan die begin van elke onderhoud verseker het dat die onderhoud streng vertroulik was. Die gevoel het ook ontstaan dat mentors dalk kon voel dat hulle dislojaal sou wees as hulle iets negatiefs oor die program sou sê.

5.2 Implikasies

Hierdie studie het gepoog om die navorsingsvraag oor hoe mentors en kinders 'n mentorprogram ervaar te beantwoord en deur ondersoek in te stel na die mentors en kinders se onderskeie ervarings het daar verskeie temas na vore gekom wat aspekte wat hierdie ervarings kon beïnvloed geïdentifiseer het. Om te kyk na die verskillende ervarings van die kinders, sowel as die mentors, kan die Straatlig-koördineerders die huidige struktuur van die mentorprogram ondersoek en aanpassings maak soos nodig.

Die doel, visie en missie van *Becoming Kids*, die Straatlig-mentorprogram, moet bepaal word en dan duidelik omskryf word. Hierdie doelwitte, missie en visie moet aan al die mentors deurgegee word, sowel as aan andere wat moontlik in mentorskap sou belagstel. Daar is verskille tussen die idees van mentors oor wat die mentorprogram is en wat dit behels. Meer gefokusde opleiding sal in hierdie verband help.

Die huidige opleidingstruktuur kan hersien word en opleiding kan dalk meer as een keer in 'n jaar plaasvind, sodat almal op hoogte kan wees van wat aangaan. Die eerste opleidingsessie moet dalk deel gemaak word van die keuringsproses sodat verseker kan word dat elke mentor 'n mate van opleiding het voordat hulle tot die mentorprogram toetree.

Opleiding ten opsigte van die graad R kinders kan 'n groot impak op hierdie kinders in hierdie fase hê. Juis omdat die meeste kinders in die program op die oomblik in hierdie fase is, kan ekstra leiding en opleiding oor aktiwiteite, en hoe om geletterdheid en syfervaardigheid op 'n speelse wyse te bevorder, die kinders meer help en hulle beter voorberei vir skool en die uitdagings wat daarmee gepaard gaan.

In hierdie studie is gevind dat die mentors meen dat 'n uur van interaksie met die kinders per week te min is en sommige wonder of hulle tyd sal hê vir meer sessies per week. Na aanleiding van Holloway, Valentine en Cooper (2002) wat aandui dat dit beter is om op die kwaliteit van tyd wat saam deurgebring word te fokus en Rhodes en Lowe (2008) wat weer sê gereelde sessies bevorder verbindings, is dit dalk nodig om te kyk na maniere om dit aan te spreek. Twee korter sessies twee keer per week kan dalk ondersoek word.

5.3 Aanbevelings

As gevolg van die beperkte omvang van hierdie studie is dit nie moontlik om klinkklaar gevolgtrekkings te maak nie. Dit is daarom belangrik om te onthou dat die doel van die studie was om te kyk na hoe kinders en mentors 'n mentorprogram in 'n spesifieke area ervaar. Aanbevelings word gedoen na aanleiding van die faktore wat in Hoofstuk 4 bespreek is wat die mentors en kinders se ervaring van die mentorprogram beïnvloed en die literatuur (in Hoofstuk 2). Die drie teorieë uit die literatuur wat die vertrek punt is vir hierdie studie, is die verbindingsteorie (Ryzin, 2010), Vygotsky se sosiale konstruktivisme (Haines, 2003) en die ekosistemiese benadering (Donald, Lazarus & Lolwana, 2010).

Die meeste van die studies wat al gedoen is het gekyk na hoe die mentorverhouding die kind beïnvloed en die effektiwiteit daarvan ondersoek, maar studies kan ook gedoen word om ondersoek in te stel na die effek van mentorskap op die mentor. In hierdie studie is gevind dat al die mentors diep geraak was deur die mentor verhouding en het dit sekere effek op hulle gehad.

Dit is belangrik om mentors en kinders wat belangstellings deel bymekaar te pas. Iemand wat hou van buite sit gaan nie noodwendig binne wil speel nie en 'n mentor wat nie sportief is nie sal nie

noodwendig met 'n sportiewe kind buite speel nie. Dit kan tot frustrasie en swak verbindings tussen die mentor en kind lei.

Mentors kan met behulp van werkswinkels of inligtingstukke bemagtig word om sekere probleme wat mag opduik aan te spreek.

Oop kanale tussen die mentors en die koördineerders moet bewerkstellig word waardeur die mentors geleentheid kry om met vrymoedigheid met die koördineerders te gesels. Straatlig moet ook duidelike riglyne en perke vir mentors stel sodat hulle presies weet wat hul rol in die kind se lewe binne die mentorprogram is.

Aanbevelings vir verdere studie

Na aanleiding van navraag oor hulpbronne het die mentors soms iets te sê gehad, maar die kinders nie. Slegs een kind het die fisiese plek as hulpbron effens aangeraak, maar niks verder nie. Daar kan ondersoek ingestel word na hoekom kinders nie iets genoem het oor die hulpbronne nie en hoeveel waarde hulle daaraan heg.

Ouer kinders van tussen 11 en 18 jaar in mentorprogramme se ervarings van die mentorverhouding kan verder ondersoek word, omdat hierdie studie dit nie omvat het nie. Navorsing kan gedoen word oor die verandering in die mentorverhouding soos kinders ouer word en oor wat die waarde van 'n mentorverhouding met kinders tussen die ouderdom van 11 en 18 jaar is.

Die kinders in die mentorprogram het 'n keuse om aan die mentorprogram deel te neem of nie. Daar is egter meer meisies in die mentorprogram as seuns. Die vraag is of dit so is omdat meisies by vroulike mentors geplaas moet word en seuns by manlike mentors. As dit die geval is, is die vraag of daar genoeg manlike mentors is of nie. Waar is die seuns as hulle nie in die mentorprogram is nie?

5.4 Samevatting

Die finale hoofstuk in hierdie studie het die gevolgtrekkings uit die navorsing, die beperkinge en die implikasies van die navorsing, sowel as aanbevelings vir verdere studie aangebied. Ten spyte van die beperkinge van hierdie studie, is waardevolle insette tog gelewer wat die navorser meer insig gegee het in die belangrikheid van mentorverhoudings en die faktore wat dit kan beïnvloed.

Hierdie kwalitatiewe studie het bevind dat kinders en mentors die mentorprogram verskillend ervaar omdat verskillende dinge in verskillende lewensfases belangrik is. Uit die onderhoude wat gevoer is, blyk dit dat die meeste mentors en kinders die mentorprogram positief ervaar. Wat wel duidelik geword het is dat daar intrapersoonlike, interpersoonlike en eksterne faktore is wat die kind en die mentor se ervaring van die program beïnvloed.

Die mate waarin die eksterne faktore die kinders en mentors se ervaring beïnvloed het, het egter verskil. Mentors het gevoel hul ervaring van mentorskap word beïnvloed deur toerusting, plek en tyd, terwyl die kinders selde na een van hierdie eksterne faktore verwys het.

5.5 Persoonlike refleksie

Deur al my vorige ervaring by Straatlig het ek nog altyd net in 'n groot groep met die kinders te doen gehad en 'n groepverhouding opgebou. Hierdie studie het my die geleentheid gegee om die meeste van die kinders in die mentorprogram op 'n individuele manier te leer ken en persoonlike verhoudings te bou. Dit was wonderlik om elke kind te leer ken, hartseer om die omvang van hul situasies te besef en frustrerend om niks daaraan te kan doen nie. Hoe meer ek van hulle geleer het deur die teken, gesels of speel, hoe meer wou ek net iets doen om alles beter te maak.

Die kennis wat ek deur my navorsing vir hierdie studie ingesamel het, het my egter daaraan herinner dat ek self nie almal se probleme kan oplos nie, maar dat ek kan help. Deur deel te wees van hierdie studie en deel te wees van die mentorprogram hoop ek ek kon 'n verskil maak aan 'n kind se lewe.

Kasongo Munza het gesê; "We must not be merely educating for the sake of knowledge, we must be teaching for the transformation of lives." (Munza, 2005).

5.6 Slot

Deur hierdie studie is die ervaring van mentors en kinders ondersoek sodat ons meer kan leer van mentorprogramme. Die navorsing het ook leemtes in die studieveld geïdentifiseer en aanbevelings is gemaak vir verdere studie. Hierdie studie kan gebruik word in verdere navorsing oor mentorskap, en spesifiek ten opsigte van kinders se ervaring van mentorskap. Studies veral binne 'n Suid-Afrikaanse konteks kan moontlik hierby baat vind.

Verwysings

- Anuszkiewicz, B., Salomon, N., Schmid, N., & Torrico, R. (2008). *Finding resources to support programs and mentoring services for youth*. Washington, DC: The Finance Project.
- Anna Foundation. (2011). *About us*. Verkry 5 Februarie, 2012 van www.annafoundation.com/about.
- Babbie, E., & Mouton, J. (2003). *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Babbie, E. (2011). *Introduction to social research*. USA: Wadsworth.
- Barbarin, O. A., & Richter, L. (1999). Adversity and psychosocial competence of South African children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69(3), 319-327.
- Barker, J., & Weller, S. (2003). "Is it fun?". Developing children centered research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1), 33-58.
- Barrera, M., & Bonds, D.D. (2005). Mentoring relationships and social support. In, D.L. Du Bois & M.J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Beam, M.R., Chen, C., & Greenberger, E. (2002). The nature of adolescents' relationship with their "very important" nonparental adults. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 305-325.
- Beier, S. R., Rosenfeld, W.D., Spitalny, K.C., Zansky, S.M., & Bontempo, A.N. (2000). *The potential role of an adult mentor in influencing high-risk behaviours in adolescents*. NY, USA: American Medical Association.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. USA: Pearson Education.
- Big Brother Big Sister International. (2007). *History of BBBS*. Verkry 9 Julie, 2011 van <http://www.bbbsi.org/about/historybbbs/>
- Big Brother Big Sister South Africa. (n.d.). *About us: A brief history*. Verkry 9 Julie, 2011 van <http://www.bbbsa.org.za/index.php?q=content/about-us>.
- Bless, C., Higson-Smith, C., & Kagee, A. (2008). *Fundamentals of social research methods – An African perspective*. Cape Town: Juta.

- Bowlby, J. (1958). The nature of a child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.
- Buckley, M. A., & Zimmerman, S. H. (2003). *Mentoring children and adolescents: A guide to the issues*. London: Praeger.
- Bukatko, D., & Daehler, M. W. (1995). *Child development: A thematic approach*. (2nd ed). USA: Houghton Mifflin.
- Cammarota, J., & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. New York: Routledge.
- Cahill, C., Rios-Moore, I., & Threats, T. (2008). Different eyes/open eyes: Community-based participatory action research. In J. Cammarota & M. Fine (Eds.), *Revolutionizing education* (pp. 89-124). New York: Routledge.
- Cavell, T. A., & Smith, A. (2005). Mentoring children. In D.L Du Bois & M.J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Clark, J. (2004). Participatory research with children and young people: Philosophy, possibilities and perils. Verkry 3 August 2011 van <http://www.ecls.ncl.ac.uk/publications/Clark^2004->
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. USA: SAGE.
- CRUX Studentebediening. (2011). *Straatlig*. Verkry 5 Julie, 2011 van <http://crux.moederkerk.org/straatlig>
- Dallos, R., & Comley-Ross, P. (2005). Young people's experience of mentoring: Building trust and attachments. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10(3), 369-383.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. USA: SAGE.
- Donald, D., Lazarus, A., & Lolwana, P. (2002). *Educational psychology in social context*. Cape Town: Oxford University Press.
- Dondero, G. M. (1997). Mentors: Beacons of hope. *Adolescence*, 32 (128), 881-886.

- Dortch, T. (2000). *The miracles of mentoring: The joy of investing in our future*. New York: Doubleday.
- Du Bois, D. L. , & Rhodes, J. E. (2006). Introduction to the special issue: Youth mentoring: Bridging science with practice. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 647-655.
- Du Bois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J.C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197.
- Durrheim, K. (2006). Research design. In M. Terre Blance, K. Durrheim, & D. Painter (Eds.), *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. (2nd ed.). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Elledge, L. C., Cavell, T. A., Ogle, N. T., & Newgent, R. A. (2010). School-based mentoring as selective prevention for bullied children: A preliminary test. *Journal of Primary Prevention*, 31, 171-187.
- Engelbreght, P., Green, L., Naicker, S., & Engelbreght, L. (1999). *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik
- Ennew, J. (2003). Difficult circumstances: Some reflections on "street children" in Africa. *Children, Youth and Environments*, 13(1). 124-138.
- Evans, I. M., & Ave, K. T. (2000). Mentoring children and youth: Principles, issues, and policy implications for community programmes in New Zealand. *New Zealand Journal of Psychology*, 29(1), 41-49.
- Greene, S., & Hogan, D. (2006). *Researching children's experience. Approaches and methods*. London: SAGE.
- Grossman J. B., & Rhodes, J. E. (2002) The test of time: Predictors and effect of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 199-219.
- Haines, S. T. (2003). The mentor-protégé relationship. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67(3), 1-7.
- Harlow, H. F., & Zimmerman, R. R. (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 130, 421-432.

- Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hennink, M. M. (2007). *International focus group research: A handbook for the health and social Sciences*. UK: Cambridge University Press.
- Hirsch, B. J., & Wong, V. (2005). After-school programs. In D.L. Du Bois & M.J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*. (pp. 364-375). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hood, S., Kelley, P., & Mayall, B. (1996). Children as research subjects: A risky enterprise. *Children & Society*, 10, 117-128.
- James, E. A., Milenkiewicz, M. T., & Bucknam, A. (2008). *Participatory action research for educational leadership. Using data-driven decision making to improve schools*. Thousand Oaks, CA: : SAGE
- Janesick, V. J. (2004). *"Stretching" exercises for qualitative researchers*. Thousand Oaks: Sage.
- Jesson, J. K., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing literature review. Traditional and systematic techniques*. London: Sage.
- Johnson, B., Tompkins, R. B., & Webb, D. (2002). *Objective hope: Assessing the effectiveness of faith-based organizations: A review of the literature*. University of Pennsylvania, Center for Research on Religion and Urban Civil Society. Verkry 31 Julie, 2011, van [http:// institute.org/ crrucs_objective_hope.pdf](http://institute.org/crrucs_objective_hope.pdf).
- Keating, L. M., Tomishima, M. A., Foster, S., & Alessandri, M. (2002). The effects of a mentoring program on at-risk youth. *Adolescence*, 37(148), 717-734.
- Kindon, S., Pain, R., & Kesby, M. (Eds.) (2008). *Participatory action research approaches and methods: Connecting people, participation and place*. New York: Routledge.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: SAGE.
- Klepsch, M., & Logie, L. (1982). *Children draw and tell*. New York: Brunner/Mazel
- Larose, S., & Bernier, A. (2001). Social support processes: Mediators of attachment state of mind and adjustment in late adolescence. *Attachment and Human Development*, 3, 96-120.

- Levy, T. M., & Orlans, M. (2000). Attachment disorder as an antecedent to violence and antisocial patterns in children. In T.M. Levy (Ed.), *Handbook of attachment intervention* (pp. 1-26). San Diego: Academic Press..
- Little, C. A., Kearney, K. L., & Britner, P. A. (2010). Students' self-concept and perceptions of mentoring relationships in a summer mentorship program for talented adolescents. *Roeper Review*, 32, 189-199.
- Maties Gemeenskaps Diens. (2012). Verkry 5 Februarie, 2012 van <http://www.sun.ac.za/mgd>
- Matón, K. I., Domingo, M. R. S., & King, J. (2005). Faith-based organizations. In D.L. Du Bois & M.J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: Lessons from three research projects. *Children & Society*, 11, 66-28.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (2000). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Routledge.
- Merriam, S. B. (Ed.). (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussions and analysis*. San Francisco: Jossey Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5-20.
- Morrow, K.V. ,& Styles, M.B. (1995). *Building relationships with youth in program settings: A study of Big Brothers Big Sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Mouton, E. B. J. (2001). *The practice of social research*. Cape Town: UCT Press.
- Mouton, J. (2005). *How to succeed in your master's & doctoral studies. A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik

- Munza, K. (2005). *A letter to Africa, about Africa*. Johannesburg: Vik Litho Printers
- Myburg, N. (2011). *Liewe Kindertjies*. Ongepubliseerde handleiding vir mentoropleiding. Stellenbosch: Straatlig.
- National Research Council and Institute of Medicine. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nelson, G. ,& Prilleltensky, I. (2010). *Community psychology: In pursuit of liberation and well-being*. New York: Palgrave Macmillan.
- Neuman, W. L. (2000). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. USA: Allyn and Bacon
- Neuman, W. L. (2011). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson Education.
- Ortlipp, M. (2008). Keeping and using reflective journals in the qualitative research process. *The Qualitative Report*, 13(4), 695-705.
- Parkes, J. (2007). The multiple meanings of violence. Children's talk about life in a South African neigbouthood. *Childhood*, 14(4), 401-414.
- Parkes, J. (2008). The power of talk: Transformative possibilities in researching violence with children in South Africa. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 293-306.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3de uitgawe). Londen: SAGE.
- Philip, K., & Hendry, L. B. (2000). Making sense of mentoring or mentoring making sense? Reflections on the mentoring process by adult mentors with young people. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 211-223.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. (1996). *High-risk children in the schools: Creating sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341.

- Rhodes, J., & Lowe, R. (2008). Youth mentoring and resilience: Implications for practice. *Child Care in Practice, 14*(1), 9-17.
- Rhodes, J. E. (1994). Older and wiser: Mentoring relationships in childhood and adolescence. *Journal of Primary Prevention, 14*(3), 187-196.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge: Harvard University Press
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In D.L. Du Bois & M.J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 30-34). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B., & Resch, N. L. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development, 71*, 1662-1671.
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B., & Roffman, J. (2002). The rhetoric and reality of youth mentoring. In J. E. Rhodes (Ed.), *A critical view of youth mentoring: New directions for youth development* (pp. 9-20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rollins, J. A. (2005). Tell me about it: drawings as a communication tool for children with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing, 22*(4), 203-221.
- Ryzin, M. (2010). Secondary school advisors as mentors and secondary attachment figures. *Journal of Community Psychology, 38*(2), 131-154.
- Shelmerdine, S., & Louw, J. (2008). Characteristics of mentoring relationships. *Journal of Child and Adolescent Mental Health, 20*(1), 21-32.
- Shelmerdine, S. (2002). *Mentoring relationships: Pattern of interaction in mentorship in the Big Brothers Big Sisters of South/Africa Programme*. Master's Thesis . Cape Town: University of Cape Town.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. (3rd edn). London: SAGE.
- Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A., & Lewis, T. (2011). Working to make it work: the role of parents in the youth mentoring process. *Journal of Community Psychology, 39*(1), 51-59.

- Stringer, P., Traill, M., & Culhane, L. (2010). Using Participatory Action Research to Support Pupil Participation in Improving a Sense of Community in a Secondary School. UK: Children's workforce development council.
- Swart, J. (1990). *Malunde: the street children of Hillbrow*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Swartz, S., & Bhana, A. (2009). *Teenage tata: Voices of young fathers in South Africa*. Cape Town: HSRC Press
- Terre Blanche, M., & Durrheim, K. (1999). *Research in practice. Applied methods for the social sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Terre Blanche, M., Durrheim, K., & Painter, D. (Eds). (2006). *Research in practice. Applied methods for the social sciences*. (2nd ed.). Cape Town: UCT Press.
- Thomas, N., & O'Kane, C. (2000). Discovering what children think: Connections between research and practice. *British Journal of Social Work*, 30, 819-835.
- Thompson, L., & Kelly-Vance, L. (2001). The impact of mentoring on the academic achievement of at-risk youth. *Children and Youth Services Review*, 23(3), 227-242.
- Tierney, J. P., Grossman, J. B., & Resch, N. L. (1995). *Making a difference: An impact study of Big Brothers Big Sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Turnbull, A. P., Friesen, B. J., & Ramirez, C. (1998). Participatory action research as a model for conducting family research. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(3), 178-188.
- United Nations. (2009). *General comment No. 12: The right of the child to be heard*. Geneva: United Nations.
- Wang, S., Noe, R. A., Wang, Z. M., & Greenberger, D. B. (2009). What affects willingness to mentor in the future? An investigation of attachment styles and mentoring experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 245-256.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (3), 81-85.

Winter, K. (2011). *Building Relationships and Communicating with Young Children: A Practical guide for social workers*. Abingdon: Routledge.

Young, L. ,& Barrett, H. (2000). Adapting visual methods:action research with Kampala street children. *Area*, 33 (2), 141-152.

Addendum A: Toestemmingsbrief van Straatlig



Heel, hoop, lewe!

Address: P.O. Box 275
Stellenbosch
7599

Tel: 021 887 5020
Cell: 082 334 6112

Email: nandi@straatlig.org
Web: www.straatlig.org
NPO: 080-062-NPO

Hiermee gee Straatlig toestemming aan:

Arina Coetzee

om Straatlig se jeug mentorprogram te evalueer as deel van haar tesis
getiteld

"Mentors en kinders se ervaring van 'n jeug mentor program".

Ons sal haar van bystand wees, sover moontlik ten opsigte van enige
inligting wat sy verlang ten einde haar van hulp te wees in haar ondersoek.

Geteken te; Stellenbosch

Datum: 13 Julie 2011

Nandi Myburg

Addendum B: Toestemming van Etiese komitee



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

Approved with Stipulations New Application

22-Aug-2011
Coetzee, Arina A

Protocol #: HS607/2011

Title: Mentors en kinders se ervaring van 'n jeug mentor program

Dear Arina Coetzee,

The **New Application** received on **27-Jul-2011**, was reviewed by Research Ethics Committee: Human Research (Humaniora) via Committee Review procedures on **28-Jul-2011**.

Please note the following information about your approved research protocol:

Protocol Approval Period: **28-Jul-2011 - 27-Jul-2012**

Present Committee Members:

Fouche, Magdalena MG
Van Wyk, Berte B
De Villiers, Mare MRH
Hattingh, Johannes JP
Theron, Carl CC
Somhlaba, Ncebazakhe NZ
Viviers, Suzette S
Bitzer, Elias EM
Engelbrecht, Sidney SF
Van Zyl, Gerhard G
Van der Walt, Nicolene N

The Stipulations of your ethics approval are as follows:

The only urgent request from the REC is that the researcher furnishes the Committee with a copy of the consent form which the parents should complete to allow their children to participate in the research. The researcher is also requested to insert her study leader's contact details in the child assent form under "met wie kan ek oor die studie praat?".

Please remember to use your **protocol number (HS607/2011)** on any documents or correspondence with the REC concerning your research protocol.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

After Ethical Review:

Please note a progress report should be submitted to the Committee before the year has expired.

The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary). Annually a number projects may be selected randomly for an external audit.

Translation of the consent document in the language applicable to the study participants should be submitted.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 0218089183.

Included Documents:

Information Sheet 2 HS607/2011
Research Proposal HS607/2011
Supporting Documents HS607/2011
Consent Form HS607/2011
Assent Form Part1 HS607/2011
Letter of permission HS607/2011
Consent Form 2 HS607/2011

Information Sheet HS607/2011

Assent Form Part2 HS607/2011

Application Form HS607/2011

Sincerely,

Sidney Engelbrecht

REC Coordinator

Research Ethics Committee: Human Research (Humaniora)

Addendum C: Etiese vorm vir kinders



INLIGTINGSTUK EN TOESTEMMINGSVORM VIR DEELNEMERS



TITEL VAN NAVORSINGSPROJEK:

Mentors en kinders se ervaring van 'n mentorprogram

NAVORSER(S): Arina Coetzee

ADRES: Oaklands 11, Stellenbosch

KONTAKNOMMER: 072 431 2719

Wat is navorsing?

Deur navorsing leer ons hoe dinge (en mense) werk. Ons gebruik navorsingsprojekte of -studies om meer oor siektes uit te vind. Navorsing leer ons ook hoe om siek kinders beter te help of te behandel.

Waaroor gaan hierdie navorsingsprojek?

Hierdie navorsingsprojek wil uitvind wat is jou en die mentors se ervaring van 'n mentorskapprogram sodat ons meer kan leer van mentorprogramme.

Hoekom vra julle my om aan hierdie navorsingsprojek deel te neem?

Ons wil graag weet wat jou ervaring is van Die *Becoming Kids* jeugmentorprogram omdat jy deel is van hierdie program.

Wie doen die navorsing?

Ek is Arina Coetzee, en ek doen hierdie jaar my Meestersgraadstudies in Onderwys. (Meesters is as jy klaar 'n graad op Univeristeit gedoen het en verder leer). Ek help altyd by Straatlig en omdat ek 'n passie het vir kinders het ek betrokke geraak by die *Becoming Kids* jeugmentorprogram.

Wat sal in hierdie studie met my gebeur?

Ons gaan vier weke na mekaar saam teken en gesels. Ons sal mekaar beter leer ken deur prente te teken en saam te gesels oor sekere temas. In elke sessie gaan jy 'n prentjie teken en na 'n breuk gaan ons in 'n groep oor jou prentjie praat. Johan of Nandi (Straatlig koördineerders) sal by elke sessie teenwoordig wees.

Kan enigiets fout gaan?

Nee

Watter goeie dinge kan in die studie met my gebeur?

Die *Becoming Kids* mentorprogram kan deur hierdie studie verbeter word.

Sal enigiemand weet ek neem deel?

Alle inligting sal vertroulik bly tussen my en jou. Ek gaan jou naam verander in die navorsing wat ek gaan publiseer in die vorm van 'n tesis ('n Tesis is 'n boek vir akademiese doeleindes).



Met wie kan ek oor die studie praat?

Arina Coetzee (Navorsers): 072 431 2719

of

Prof. Carolissen (Promotor) by 0833035022 of 0218082738

Wat gebeur as ek nie wil deelneem nie?

Jy hoef nie aan die studie deel te neem as jy nie wil nie, al het jou ouers ingestem. Jy kan ook enige tyd tydens die studie onttrek as jy wil.

Verstaan jy hierdie navorsingstudie, en wil jy daaraan deelneem?

JA

NEE

Het die navorser ál jou vrae beantwoord?

JA

NEE

Verstaan jy dat jy kan ophou deelneem net wanneer jy wil?

JA

NEE

Handtekening van kind

Datum

Addendum D: Etiese vorm vir ouers en mentors



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

UNIVERSITEIT STELLENBOSCH INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

Mentors en kinders se ervaring van 'n mentorprogram

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie uitgevoer te word deur Arina Coetzee, (BEd. Grondslagfase, BEd Hons), van die *Fakulteit Opvoedkunde* aan die Universiteit Stellenbosch. Die resultate sal gepubliseer word as deel van 'n tesis ter gedeeltelike vervulling van die eise vir die Medgraad in Leerondersteuning. U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat u langer as 6 maande deel is van die *Becoming Kids* mentorprogram.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Die hoof navorsingvraag wat in hierdie studie ondersoek word is soos volg: Wat kan ons leer oor mentorskapprogramme na aanleiding van mentors en kinders se ervarings in 'n mentorskapprogram? Uit die hoof navorsingvraag kan die volgende subvrae geformuleer word:

- Wat is die mentors se ervaring van die mentorskapprogram?
- Wat is die kinders se ervaring van die mentorskapprogram?

2. PROSEDURES

Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, vra ons dat u die volgende moet doen:

U moet aan vier tekensessies en vier fokusgroepsessies deelneem. Hierdie sessies sal oor vier weke plaasvind.

Elke tekensessie sal saam jou mentee in die gewone weeklikse tydgleuf plaasvind. Tekensessies sal 20 minute lank wees en by die gemeenskapsaal in Cloetesville of by Jeug Uitreik plaasvind.

Fokusgroepsessies sal plaasvind op 'n tyd en plek wat al die deelnemers (mentors) en die navorser pas. Elke fokusgroepsessie sal 45 minute lank wees omdat die meerderheid van die mentors studente is.

3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Geen moontlike risiko's word verwag nie.

4. MOONTLIKE VOORDELE VIR PROEFPERSONE EN/OF VIR DIE SAMELEWING

Na aanleiding van hierdie navorsing kan kan aspekte in die implementering van die mentorprogram verfyn word.

5. VERGOEDING VIR DEELNAME

Geen vergoeding sal aan u, as deelnemer, betaal word vir deelname aan hierdie navorsingstudie nie.

6. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal deur middel van 'n koderings proses gehandhaaf word. Deelnemers aan die studie se name sal vervang word met skuilname in die studie.

Die Resultate van hierdie studie sal in die vorm van 'n tesis gepubliseer word vir assessering vir 'n Meestersgraad in Onderwys en ook vir gebruik in die akademie. Indien die deelnemers die bevindinge van hierdie studie wil sien, sal elektroniese kopieë in die vorm van die tesis aan hulle gestuur word. As die kinders die resultate wil sien, sal die navorser dit in eenvoudiger taal en kindervriendelike uitleg aan hulle beskikbaar stel. Die navorsing sal gepubliseer word in die vorm van 'n tesis

Fokusgroepgesprekke gaan op band opgeneem word. Dit is jou reg as deelnemer om daarna te luister en dit te redigeer as dit nodig sou wees. Hierdie elektroniese opnames sal na die afloop van die navorsing skoongegee word. Jy as deelnemer kan teenwoordig wees met hierdie proses.

7. DEELNAME EN ONTTREKKING

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak.

8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met Arina Coetzee (Navorser) by 072 431 2719
Prof. Carolissen (Promotor) by 0833035022 of 0218082738

9. REGTE VAN PROEFPERSONE

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met me Malene Fouche (021 808 4222; mfouche@sun.ac.za) van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

VERKLARING DEUR PROEFPERSOON OF SY/HAAR REGSVERTEENWOORDIGER

Die bostaande inligting is aan my, _____ gegee en verduidelik deur _____ in [Afrikaans/English/Xhosa/other] en [ek is/die proefpersoon is/die deelnemer is] dié taal magtig of dit is bevredigend vir [my/hom/haar] vertaal. [Ek/die deelnemer/die proefpersoon] is die geleentheid gebied om vrae te stel en my/sy/haar vrae is tot my/sy/haar bevrediging beantwoord.

[Ek wil hiermee vrywillig in om deel te neem aan die studie/Ek gee hiermee my toestemming dat die proefpersoon/deelnemer aan die studie mag deelneem.] 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

Naam van proefpersoon/deelnemer

Naam van regsverteenvoordiger (indien van toepassing)

**Handtekening van proefpersoon/deelnemer
of regsverteenvoordiger**

Datum

VERKLARING DEUR ONDERSOEKER

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat verduidelik het aan [naam van die proefpersoon/deelnemer] en/of sy/haar regsverteenvoordiger [naam van die regsverteenvoordiger]. Hy/sy is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié gesprek is in [Afrikaans/*Engels/*Xhosa/*Ander] gevoer en [geen vertaler is gebruik nie/die gesprek is in _____ vertaal deur _____].

Handtekening van onderzoeker

Datum

G

Addendum E: Onderhoudskedules

Tekensessie skedule: Kinders

Tekensessie 1

1. Ek gaan jou vra om 'n prent vir my te teken en dan gaan ons later daaroor gesels.
2. Jy kan enige tyd stop as jy wil, niemand sal kwaad wees vir jou nie.
3. Jy mag die bladsy draai soos dit vir jou gemaklik is en enige manier teken.
4. Teken jouself

Tekensessie 2

1. Ek gaan jou vra om 'n prent vir my te teken en dan gaan ons later daaroor gesels.
2. Jy kan enige tyd stop as jy wil, niemand sal kwaad wees vir jou nie.
3. Jy mag die bladsy draai soos dit vir jou gemaklik is en enige manier teken.
4. Teken jou verwagtinge van die mentorprogram

Tekensessie 3

1. Ek gaan jou vra om 'n prent vir my te teken en dan gaan ons later daaroor gesels.
2. Jy kan enige tyd stop as jy wil, niemand sal kwaad wees vir jou nie.
3. Jy mag die bladsy draai soos dit vir jou gemaklik is en enige manier teken.
4. Teken vir jou en jou mentor

Tekensessie 4

1. Ek gaan jou vra om 'n prent vir my te teken en dan gaan ons later daaroor gesels.
2. Jy kan enige tyd stop as jy wil, niemand sal kwaad wees vir jou nie.
3. Jy mag die bladsy draai soos dit vir jou gemaklik is en enige manier teken.
4. Teken 'n tipiese mentorsessie

Tekensessie skedule: Mentors

Tekensessie 1

5. Ek gaan jou vra om 'n prent vir my te teken en dan gaan ons later daaroor gesels.
6. Jy kan enige tyd stop as jy wil.
7. Jy mag die bladsy draai soos dit vir jou gemaklik is en enige manier teken.
8. Teken jouself

Tekensessie 2

5. Ek gaan jou vra om 'n prent vir my te teken en dan gaan ons later daaroor gesels.
6. Jy kan enige tyd stop as jy wil.
7. Jy mag die bladsy draai soos dit vir jou gemaklik is en enige manier teken.
8. Teken jou verwagtinge van die mentorprogram

Tekensessie 3

5. Ek gaan jou vra om 'n prent vir my te teken en dan gaan ons later daaroor gesels.
6. Jy kan enige tyd stop as jy wil.
7. Jy mag die bladsy draai soos dit vir jou gemaklik is en enige manier teken.
8. Teken vir jou en jou mentee

Tekensessie 4

5. Ek gaan jou vra om 'n prent vir my te teken en dan gaan ons later daaroor gesels.
6. Jy kan enige tyd stop as jy wil.
7. Jy mag die bladsy draai soos dit vir jou gemaklik is en enige manier teken.
8. Teken 'n tipiese mentor sessie

Fokusgroepsessie skedule: Kinders

Onderhoud 1

Ons gaan saam gesels oor die prent wat julle geteken het.

Jy kan enige tyd stop as jy sou wou, niemand sal vir jou kwaad wees nie.

1. Hoe oud is jy?
2. In watter is graad julle?
3. Waarvan hou jy die meeste?
Hoekom hou jy daarvan?
4. Waarvan hou jy nie?/ Waarvan hou jy die minste?
Hoekom hou jy nie daarvan nie?
5. Vertel my van jul tekeninge
6. Vertel my meer van die persoon in die tekening

Onderhoud 2

Ons gaan gesels oor die prent wat julle geteken het.

Jy kan enige tyd stop as jy sou wou, niemand sal vir jou kwaad wees nie.

1. Vertel my van jul tekeninge
2. Is daar aan hierdie verwagtinge voldoen? (Volkstaal sal gebruik word as dit meer duidelik vir die kinders sal wees, soos byvoorbeeld, "Kry julle wat julle expect by die *Becoming Kids* groep?")
3. Hoe is daar aan hierdie verwagtinge voldoen of nie voldoen nie? (Wat doen mense by becoming kids om vir julle te gee wat julle expect?)
4. Hoekom dink julle is daar aan hierdie verwagtinge voldoen of nie voldoen nie? (Doen jy en en jou mentor/vriend wat jy graag wil doen, hoekom sê jy so?)
5. Hoekom dink julle het julle mentors?
6. Is dit lekker om 'n mentor te hê?
7. Hoekom is dit lekker om 'n mentor te hê?
8. Hoe lank is jy al deel van die program?
9. Is daar enige iets wat jy wil bylas?

Onderhoud 3

Ons gaan saam gesels oor die prent wat julle geteken het.

Jy kan enige tyd stop as jy sou wou, niemand sal vir jou kwaad wees nie.

1. Vertel my van jul tekeninge.

2. Beskryf jou en jou mentor se verhouding.
3. Hoe voel jy as julle tyd saam spandeer? Wanneer voel jy so?
4. Waaroor gesels julle as julle saam is?
5. Is daar enige iets wat jy wil bylas?

Onderhoud 4

Ons gaan saam gesels oor die prent wat julle geteken het.

Jy kan enige tyd stop as jy sou wou, niemand sal vir jou kwaad wees nie.

1. Vertel my van jul tekeninge.
2. Wat doen julle as julle saam is?
3. Geniet jy hierdie aktiwiteit? (Enjoy jy dit?)
4. Wat was die slegste ervaring saam? (Wat is die slegste ding wat gebeur het?) Hoekom was dit sleg?
5. Wat was die lekkerste ervaring saam? (Wat is die lekkerste ding wat gebeur het?) Hoekom was dit lekker?
6. Wie kies wat julle elke week doen?
7. Is daar enige iets wat jy wil bylas?

Fokusgroepsessie skedule: Mentors

Onderhoud 1

Ons gaan saam gesels oor die prent wat julle geteken het.

Jy kan enige tyd stop as jy sou wou, niemand sal vir jou kwaad wees nie.

1. Hoe oud is julle?
2. Wat studeer julle?
3. Waarvan hou jy? Hoekom hou jy daarvan?
4. Waarvan hou jy nie? Hoekom hou jy nie daarvan nie?
5. Waar kom julle vandaan?
6. Vertel my van jul tekeninge.
7. Ons gaan almal saam gesels oor die prente wat julle geteken het.
8. Jy kan enige tyd stop as jy sou wou, niemand sal vir jou kwaad wees nie.
9. Vertel my van jul tekeninge.
10. Vertel my meer van die persoon in die tekening.

Onderhoud 2

Ons gaan saam gesels oor die prent wat julle geteken het.

Jy kan enige tyd stop as jy sou wou.

1. Vertel my van jul tekeninge.
2. Is daar aan hierdie verwagtinge voldoen?
3. Hoe is daar aan hierdie verwagtinge voldoen of nie voldoen nie?
4. Hoekom dink julle is daar aan hierdie verwagtinge voldoen of nie voldoen nie?
5. Wat het jou verras van mentor wees?
6. Hoe lank is jy al deel van die mentorprogram?
7. Hoekom is jy deel van hierdie jeug mentorprogram?
8. Is daar enige iets wat jy wil bylas?

Onderhoud 3

Ons gaan saam gesels oor die prent wat julle geteken het.

Jy kan enige tyd stop as jy sou wou, niemand sal vir jou kwaad wees nie.

1. Vertel my van jul tekeninge.
2. Beskryf julle se verhouding.
3. Hoe voel jy as julle tyd saam spandeer? Wanneer voel jy so?
4. Waaroor gesels julle as julle saam is?

5. Is daar enige iets wat jy wil bylas?

Onderhoud 4

Ons gaan saam gesels oor die prent wat julle geteken het.

Jy kan enige tyd stop as jy sou wou, niemand sal vir jou kwaad wees nie.

1. Vertel my van jul tekeninge.
2. Wat doen julle as julle saam is?
3. Geniet jy hierdie aktiwiteit?
4. Wat was die slegste ervaring saam? Hoekom was dit sleg?
5. Wat was die lekkerste ervaring saam? Hoekom was dit lekker?
6. Wie kies wat julle elke week doen?
7. Is daar enige iets wat jy geleer het in die laaste ses maande? Wat het jy geleer/
8. Is daar enige iets wat jy wil bylas?

Addendum F: Voorbeeld van koderingsproses

Intrapersoonlike faktore

Interpersoonlike faktore

Eksterne faktore

Onderhoud 3 – Denise



Navorser: Hierso moes jy vir jou en jou kiddie geteken het. Ja, vertel my bietjie van die prentjie.

Denise: Uhm...ek dink ons moes 'n herinnering...wag het jy gevra ons moet 'n herinnering teken of net vir my en Jessica?

Navorser: Nee

Denise: Nou hoekom het ek dit geteken? Ek het geteken waar ek en sy hopscotch speel, en sy het glad nie hopscotch geken nie. Ek het bordkryt gehad. En toe het ons eenkeer hopscotch gespeel toe ons mekaar nog in die kerk se parkeerarea gekry het. En laas jaar was vir my...dit was verskriklik moeilik om met haar, om haar in 'n parkeerarea te kry en elke week vir haar 'n uur daar te moes besig hou. Ek dink ek het dit baie makliker hierdie jaar met die nuwe sentrum en al daai goed. Maar ek meen mens dink mos...of verhoudings moet mos deur moeilike tye gaan. Of moeilike ervaringe beteken mens bou meer herinneringe op. So tot 'n mate is laas jaar se herinneringe vir my baie meer....

Navorser: Het julle laas jaar net in die parkeerarea

Denise: Ja, die hele jaar lank

- Navorser: Hoekom?
- Denise: Want daar was nie 'n ander lokaal beskikbaar nie.
- Navorser: Okay, so wat het julle gedoen as dit gereen het of die wind gewaai het of iets soos dit?
- Denise: As die wind gewaai het was ons buite. Mmm...dit het net een keer bietjie gereen en toe was ons in Johan se kantoor.
- Navorser: En hoekom kon julle nie healtyd in Johan se kantoor sit nie?
- Denise: Want dit ruik regtig nie lekker daarbinne nie. (Lag) Dis regtig nie lekker nie.
- Navorser: So julle wou nie daar binne wees nie?
- Denise: Nee (Lag)
- Navorser: Het julle dit ooit vir Johan gesê?
- Denise: Nee, so jy kan nie daai neerskryf nie. (Lag) ek dink dis...oops (lag)
Ek offend net almal vandag. Mmm...ek dink net..in elk geval. (lag)
Wat was die vraag nou wee?
- Navorser: Jy moes my van jou tekening vertel het.
- Denise: Ja, toe het ons begin praat oor die parkeerarea. Want dis ook wat ek hier geteken het, die parkeerarea. Ons het soos wiskunde daar agter gedoen en hopscotch gespeel. Dis wat ek geteken het. Ek weet ons het een keer bo in die khaya koek gebak onwettig. In die mikrogolf. Johan het vir ons oop gesluit. En ons was eenkeer JS Marais park toe. Ek dink dit het net veroorsaak dat ek regtig vindingryk moes wees. Terwyl as ek nou moes dink aan hierdie jaar. Dit was die healtyd in die sentrum en daar is puzzle's en sulke goed. So daar is hierdie hulpbronne, wat regtig nodig is. Maar ek dink nie ek en Jessica sal so 'n verhouding gehad het soos wat ons nou het as dit nie vir laas jaar se moeilike tye, tussen aanhalingstekens, was nie.
- Navorser: So jy voel jy moes baie meer moeite doen?
- Denise: Ja. Ek meen nou dink ek nie eers noodwendig elke week wat ek met haar gaan doen nie. Terwyl laas jaar moes ek letterlik wat ek wil he leen of by iemand kry of uitdink.
- Navorser: Okay
- Denise: So, aan die een kant is dit vir my sleg, want dit het die ervaring baie verdiep. Maar aan die anderkant...soos ek kan net nie sien hoe ek dit sou kon volhou hierdie jaar om weer so baie moeite te doen nie. En met so baie moeite bedoel ek so deeglik alles te beplan en so ver vooruit dink en goed. Dit sou net onmoontlik gewees het.
- Navorser: Voel jy julle moet elke week iets doen?